

**Erityisopettajan ja kehitysvammaisen lapsen välinen
vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa**
Päivittäiset vuorovaikutustilanteet erityisryhmissä

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Varhaiskasvatuksen opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30op
Kasvatustiede
Kesäkuu 2020
Silja Jukkala
Ohjaajat: Eira Suhonen ja Elina Kontu



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Silja Jukkala		
Työn nimi - Arbetets titel Erityisopettajan ja kehitysvammaisen lapsen välinen vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa - Päivittäiset vuorovaikutustilanteet erityisryhmissä		
Title Interaction between a special education teacher and a child with developmental disability in early childhood education - Daily interaction situations in special needs groups		
Oppiaine - Läroämne - Subject Varhaiskasvatus		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Eira Suhonen	Aika - Datum - Month and year Kesäkuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 76 s + 5 liitettä.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tavoitteet Tutkielma kohdistuu varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja kehitysvammaisen lapsen väliseen vuorovaikutukseen varhaiskasvatuksen erityisryhmissä. Tutkielman tavoitteena on selvittää, miten opettaja sitoutuu vuorovaikutukseen lapsen kanssa eri tilanteissa sekä millä tavoin opettajan ja lapsen välinen vuorovaikutus on vastavuoroista. Tutkielma perustuu sosiaalisen vuorovaikutuksen teorioihin.</p> <p>Menetelmät Tutkielmaan valikoitui etnologinen lähestymistapa, sillä tavoitteena oli kuvata opettajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta luonnollisissa tilanteissa. Aineisto kerättiin kolmesta pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksen erityisryhmästä videoimalla opettajan ja lapsen välisiä vuorovaikutustilanteita. Aineistoa tuli yhteensä 351 videotallennetta, joiden yhteispituus oli 4 tuntia. Analyysiin rajautui videomateriaalia 2 tuntia 42 minuuttia. Aineisto analysoitiin teorialähtöisellä sisällönanalyysillä kahden vaiheen kautta. Ensin opettajan sitoutuneisuutta vuorovaikutukseen lapsen kanssa analysoitiin käyttämällä Suhosen (2009) soveltamaa <i>opettajan kannustavan ohjaamisen arviointi erityistä tukea tarvitsevan lapsen kanssa työskennellessä</i> -lomaketta, joka perustuu Pascallin (1995) AES (adult engagement scale) asteikkoon. Tämän jälkeen 17 videotallennetta analysoitiin soveltavaa keskusteluanalyysia hyödyntäen. Videoiden litteraateista tarkasteltiin sosiaalisen vuorovaikutuksen rakentumisen elementtejä, opettajan ja lapsen vuorovaikutusaloitteita ja niihin vastaamista sekä vastavuoroisen vuorovaikutuksen muodostumista.</p> <p>Tulokset ja johtopäätökset Opettajien sitoutuneisuus vuorovaikutuksessa lapsen kanssa vaihteli tilannesidonnaisesti. Sitoutuneisuus oli vahvinta ohjatussa toiminnassa ja heikointa perushoidon tilanteissa. Onnistunut vuorovaikutus muodostui, kun opettaja heittäytyi vuorovaikutustilanteeseen, mahdollisti lapsen oman ilmaisun, osasi lukea lapsen vuorovaikutusaloitteita ja vastata niihin. Puhetta korvaavien ja tukevien menetelmien (AAC) käyttö vahvisti kommunikaatiota. Kaikista aidoin vastavuoroinen yhteys opettajan ja lapsen välille rakentui odotushetkissä, joissa muodostui opettajan ja lapsen spontaania yhteisleikkiä. Vuorovaikutustilanne opettajan ja kehitysvammaisen lapsen välillä rakentuu osaavamman vuorovaikutuskumppanin eli opettajan pedagogisen toiminnan varaan. Yhteisen vuorovaikutuksen rakentuminen vaatii aikaa ja herkkyyttä tunnistaa lapsen yksilöllinen vuorovaikutuksen tapa.</p>		
Avainsanat - Nyckelord erityinen tuki, sosiaalinen vuorovaikutus, sitoutuneisuus, vastavuoroisuus		
Keywords special needs, social interaction, engagement, reciprocal interaction		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Silja Jukkala		
Työn nimi - Arbetets titel Erityisopettajan ja kehitysvammaisen lapsen välinen vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa - Päivittäiset vuorovaikutustilanteet erityisryhmissä		
Title Interaction between a special education teacher and a child with developmental disability in early childhood education - Daily interaction situations in special needs groups		
Oppiaine - Läroämne - Subject Early Childhood Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Eira Suhonen	Aika - Datum - Month and year June 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 76 pp. + 5 appendices.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Aims</i> The purpose of this study is to describe the interaction between a special education teacher and a child with a developmental disability in special needs groups. The aim of the study is to find out how the teacher engages interaction with the child in different situations, and how the reciprocal interaction manifests. The study is based on theories of social interaction.</p> <p><i>Methods</i> The ethnological approach was chosen, as the aim of the study was to describe the interaction between the teacher and child in everyday situations. The data was collected from three special needs groups in early childhood education, in the Helsinki metropolitan area. The data included 351 video recordings, about 4 hours in total. The analysis was limited to 2 hours 42 minutes of video. Data was analyzed in two steps. First the teachers' engagement to interaction with the child was analyzed using the Suhonen's (2009) form, which is based on the AES (adult engagement scale) developed by Pascall (1995). Then the 17 video literates were analyzed with conversational analysis. The analysis focused on the elements of social interaction, teacher-child interaction initiatives, responding to initiatives and the formation of reciprocal interaction.</p> <p><i>Findings and conclusions</i> Teachers' engagement to interaction with the child varied according to situation. Engagement was strongest in teaching activities and weakest in care situations. Successful interaction was formed when the teachers were able to throw themselves in, enable the child's natural initiatives and succeed in recognizing and responding to them. The use of augmentative and alternative communication (AAC) strengthened the interaction. Most genuine connection was formed in idle moments, when spontaneous plays formed between teacher and child. Interaction between a teacher and a child with developmental disabilities is built on the pedagogical activities of the more skilled interaction partner, the teacher. Forming a connection takes time and sensitivity in recognizing the natural interaction methods of the child.</p>		
Avainsanat - Nyckelord erityinen tuki, sosiaalinen vuorovaikutus, sitoutuneisuus, vastavuoroisuus		
Keywords special needs, social interaction, engagement, reciprocal interaction		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	TUEN MUODOT VARHAISKASVATUKSESSA JA ESIOPETUKSESSA.....	5
2.1	Tuen muodot varhaiskasvatuksessa	5
2.1.1	Varhaiserityiskasvatus.....	7
2.2	Tuen kolmiportaisuus esiopetuksessa	8
2.2.1	Erityinen tuki.....	9
3	VUOROVAIKUTUS ERITYISRYHMÄSSÄ	11
3.1	Vuorovaikutus käsitteenä	11
3.2	Sosiaalinen vuorovaikutus	13
3.3	Kommunikoinnin keinot kehitysvammaisen lapsen kanssa	14
3.3.1	Lapsen kommunikointitaitojen kehitys	15
3.3.2	Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät (AAC).....	16
3.3.3	Kommunikoinnin harjoitusohjelma kehitysvammaisille lapsille	19
4	VUOROVAIKUTUSTILANNE.....	20
4.1	Sosiologinen näkökulma vuorovaikutukseen.....	20
4.2	Vuorovaikutuksen rakentuminen aikuisen ja lapsen välille	21
4.2.1	Vuorovaikutuksen tutkimuksista ja arvioinnista	23
4.2.2	Vuorovaikutustilanteesta vuorovaikutuskumppanuuteen	26
4.3	Opettajan vastuu vuorovaikutustilanteen onnistumisesta	27
4.3.1	Vuorovaikutustilanteen epäsymmetrisyys	27
4.3.2	Onnistunut vuorovaikutus opettajan toimintaa tarkastelemalla.....	29
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	32
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	33
6.1	Etnometodologia ja etnografia	33
6.2	Aineistonkeruun ja tutkimusaineiston kuvaus.....	34
6.2.1	Tutkittavan ryhmän kuvaus.....	34
6.2.2	Tutkimusaineiston keruu videoimalla	35
6.2.3	Tutkimusaineiston rajausta ja luokittelu analyysia varten	36
6.3	Aineiston analyysimenetelmät.....	37
6.3.1	Opettajan sitoutuneisuuden analyysi	38
6.3.2	Videoanalyysi soveltavalla keskusteluanalyysilla	40
7	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	42

7.1	Opettajan sitoutuneisuus vuorovaikutustilanteissa	42
7.2	Vastavuoroisen vuorovaikutustilanteen rakentuminen.....	44
7.2.1	Vuorovaikutus ohjatussa toiminnassa.....	44
7.2.2	Vuorovaikutus spontaaneissa tilanteissa	48
7.2.3	Vuorovaikutus arjen perushoitotilanteissa.....	54
7.3	Yhteenveto tuloksista.....	57
8	LUOTETTAVUUS.....	60
9	JOHTOPÄÄTÖKSET	63
10	POHDINTA.....	66
	LÄHTEET	70
	LIITTEET.....	77

TAULUKOT

Taulukko 1 Episodien määrä luokiteltuna tilanteisiin.....	37
Taulukko 2 Sitoutuneisuuden analyysi luokiteltuna tilanteisiin	39
Taulukko 3 Kaikkien ryhmien sitoutuneisuuden keskiarvot	43

1 Johdanto

Helsingin ja Jyväskylän yliopistot ovat toteuttaneet perusopetuksen toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen tutkimushankkeen (InTo), jonka tavoitteena on ollut tarkastella toiminta-alueittaisen opetuksen nykyistä tilaa Suomessa. Vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetus voidaan järjestää oppiainejaon sijasta toiminta-alueittain. Tämä päätös tehdään erityisen tuen päätöksessä ja vain sillä perusteella, ettei oppilas kykene opiskelemaan edes oppiaineiden yksilöllistettyjä oppimääriä. Toiminta-alueita ovat motoriset taidot, kieli ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot ja kognitiiviset taidot (POPS 2014). InTo –hankkeen tutkijoiden, pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden sekä varhaiskasvatustieteiden johtajien kanssa käytettyjen keskustelujen kautta on nähty tarpeelliseksi tutkia myös kehitysvammaisten lasten varhaiskasvatusta, etenkin pedagogiikkaa ja opetusta varhaiskasvatuksen erityisryhmissä. Tämä pro gradu -tutkielma keskittyy varhaiskasvatuksen erityisryhmiin, joissa on vaativaa erityistä tukea tarvitsevia kehitysvammaisia lapsia. Tutkielman tarkoituksena on osoittaa, miksi näiden erityisryhmien varhaiskasvatuksen pedagogiikka on myös yhtä lailla tärkeä tutkimuskohde perusopetuksen toiminta-alueittaisen opetuksen tutkimuksen lisäksi. Varhaiskasvatussuunnitelman (2018) esiopetussuunnitelman (2014) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) tunnistavat kaikki oppimisen jatkumon varhaiskasvatuksesta perusopetukseen, joten tämän vuoksi myös varhaiskasvatuksen tutkimus tulee nähdä keskeisenä osana opetuksen ja sen laadun tutkimusta.

Tutkittava ilmiö ja ryhmä oli minulle ennestään vieras. Samasta tutkimusaiheesta on tekeillä myös toinen pro gradu –tutkielma. Teimme yhteistyötä aineistonkeruun vaiheessa sekä lupahakemusten kanssa. Tutkimusongelman rajaamiseksi sovimme vierailututkitaviin ryhmiin ja päiväkoteihin ennen tutkimussuunnitelman tekoa. Aiheenrajauksen ja tutkimusprosessin kannalta nämä tutustumiskäynnit olivat hyvin merkityksellisiä. Vierailun kautta minulle heräsi kiinnostus vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin tutkimiseen. Halusin selvittää, millaista aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus on, kun lapsi ei käytä kommunikoinnissaan puhetta. Muistan pohtineeni aihetta etenkin aikuisen toiminnan lähtökohdasta. Kiinnostus oli siinä, mitkä ovat ne keinot, joiden avulla aikuinen pystyy mahdollistamaan lapsen aidon osallisuuden vuorovaikutustilanteissa. Näistä pohdinnoista tutkimusaiheeksi rajautui aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus, joka tarkentui myöhemmin aineistonkeruun jälkeen opettajan ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen.

Suomessa on arvioitu olevan noin 50 000 ihmistä, joilla on kehitysvamma (Kehitysvamma-alan verkkopalvelu, 2020). Pihlajan ja Neitolan (2017) tutkimuksen mukaan kehitysvammaisten lasten osuus varhaiskasvatuksessa oli vuonna 2016 noin 3 prosenttia. He toteavat kuitenkin, että lukumäärien tulkinta on ollut haasteellista varhaiskasvatuksessa tapahtuvien suurien muutosten, esimerkiksi eri kuntien erityiseen tukeen liittyvien käsitteiden, käytäntöjen ja tilastointitapojen eroavaisuuksien vuoksi. Tämän seurauksena luvut eivät välttämättä kuvaa kokonaisuudessaan varhaiskasvatukseen osallistuvien kehitysvammaisten tai erityistä tukea tarvitsevien lasten määrää. (Pihlaja & Neitola 2017, 86–87.) Kehitysvammaiset ihmiset ovat kuitenkin Suomessa ja kansainvälisesti marginaaliryhmä. Myös kehitysvammaisten lasten osuus varhaiskasvatuksessa on vähäinen. Kohderyhmänä he ovat kuitenkin hyvin mielenkiintoinen ja antoisa, sillä aiempia tutkimuksia kehitysvammaisten opetuksesta on tehty hyvin vähän ja siksi uuden tiedon saannin tarve on suuri (Kivirauma 2008).

Suurella osalla kehitysvammaisista ihmisistä on kielen ja kommunikoinnin haasteita. Ei voi kuitenkaan sanoa, että he olisivat kyvyttömiä vuorovaikutukseen. Kehitysvammaisten ihmisten tärkeimmät vuorovaikutuskumppanit ovat heidän kanssaan päivittäin työskentelevät opettajat, hoitajat ja avustajat sekä tietenkin tärkeimpänä lapsen huoltajat ja perheenjäsenet. Jo vuosikymmenten ajan on tiedetty, että kyvykkäämmällä vuorovaikutuskumppanilla on merkittävä rooli vuorovaikutustilanteessa kehitysvammaisen ihmisen kanssa. Tämän vuoksi on tärkeää kohdentaa vuorovaikutustilanteen tutkimus kyvykkäämmän kumppanin toimintaan vuorovaikutustilanteen onnistumisen sekä mahdollistamisen kannalta. Ylipäättään vuorovaikutuksen toteutuminen on täysin kokeneemman varassa: vuorovaikutuskumppanin tulee mukauttaa omaa vuorovaikutustaan lapsen vuorovaikutuksen tasolle ja mahdollistaa vuorovaikutuksen toteutuminen tarjoamalla lapselle mahdollisuuksia sekä keinoja esimerkiksi kommunikaatioon, kun lapsi ei käytä puhetta. Tämän tutkielman kohteena olevissa erityisryhmissä käytetään puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikaatiota (AAC-menetelmät) sekä non-verbaalista vuorovaikutusta, kuten ilmeitä, eleitä, ääntelyä ja kosketusta puheviestin ilmaisun tukena. Tiedostamalla lapsen yksilöllinen tapa kommunikoida ja ilmaista ajatuksiaan, aikuinen voi antaa lapsen ilmaisulle mahdollisuuden vuorovaikutustilanteessa. Tiedostaminen vaatii sensitiivisyyttä eli herkkyyttä tunnistaa lapsen aloitteet ja vastata niihin. Se vaatii myös aitoa läsnäoloa. Aikuisen tulee tunnistaa myös keinot, joilla hän voi aktivoida lasta vuorovaiku-

tukseen mahdollistaakseen tasavertaisen molemminpuolisen vuorovaikutuksen. (Launonen 2007, 2009, 144; Martikainen 2016; Purchell ym. 2000; von Tetzchner & Jensen 1999.)

Itsensä ilmaisun ja osallisuuden lisäksi jokaisella lapsella on oikeus laadukkaaseen varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen (ESIOPS 2014; VASU 2018). Yhtenä varhaiskasvatuksen laadun indikaattorina voidaan pitää henkilöstön laadukasta vuorovaikutusta lapsen kanssa (KARVI 2018). YK:n yleissopimus määrittää lasten oikeuksien toteutumisen lähtökohdaksi lapsen edun ensisijaisuuden, oikeuden suojeluun, ilmaisuun, kehitykseen, leikkiin, vapaa-aikaan ja lapsen näkemyksen kunnioituksen (Heinonen, Iivonen, Korhonen, Lahtinen, Muuronen, Semi & Siimes 2016, 142–144). Tämä pro gradu -tutkielma perustellaan jokaisen lapsen ihmisoikeutena vuorovaikutukseen, oikeutena ilmaista omia näkemyksiään ja olla aktiivisesti osallisena vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Tutkielma sijoittuu varhaiskasvatuksen ja erityispedagogiikan tutkimuksen kentälle, sillä tutkielma kohdistuu varhaiskasvatuksen erityisryhmiin. Erityispedagogisen tutkimuksen siitä tekee niiden yksilöiden ja ryhmien kasvatuksen ja oppimisen tutkiminen, joiden tarpeisiin enemmistön järjestelyt eivät sovi (Hautamäki, Kivirauma, Lahtinen, Moberg, Savolainen & Vehmas 2015, 12). Kehitysvammaisen lapsen saama tuki on erityistä tukea, joten sen vuoksi tutkielmassa määritellään erityisen tuen toteuttamisen muodot varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa.

Pro gradu -tutkielmani teoreettinen viitekehys alkaa erityisen tuen määrittelystä ja tuen toteuttamisen muodoista varhaiskasvatuksessa sekä esiopetuksessa (luku 2). Haluan pyrkiä välttämään luokittelevaa leimaavaa puhetta tutkielmassani, joten kehitysvammaisen lapsen varhaiskasvatusta tarkastellaankin tuen toteuttamisen ja pedagogisen toiminnan kautta, ei lapsen puutteita tai yksilöllisiä ominaisuuksia luokittelemalla. Teoria etenee vuorovaikutus -käsitteen määrittelyyn yleisesti (luku 3) ymmärtäen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin haasteet ja sitä kautta vuorovaikutustilanteen tarkasteluun erityisesti opettajan ja lapsen välisenä vuorovaikutustilanteena (luku 4). Tämän jälkeen siirytään tutkielman empiiriseen osioon, jossa kerrotaan tutkimusprosessin etenemisen vaiheista, aineistonkeruusta ja analyysin toteuttamisesta ja tutkielman keskeisistä tuloksista (luvut 5-7). Etnometodologian kautta tutkielmassa tarkastellaan ihmisten, eli opettajan ja lapsen, arjen vuorovaikutusta sekä sitä, miten ihmiset toimivat ympäristöissään ja vaikuttavat niihin (Heritage, Peräkylä & Vehviläinen 1996). Sosiaalisen vuorovaikutuksen teorioiden avulla ymmärretään vuorovaikutuksen rakentuminen opettajan ja lapsen

yhteisen sosiaalisen toiminnan kautta tilannesidonnaisesti. Videoanalyysi sekä soveltava keskustelunanalyysi toimivat aineiston analyysin metodologisina valintoina. Videoanalyysissa hyödynnetään Suhosen (2009) muokkaamaa Pascallin ym. (1995) kehittämää AES (adult engagement scale) *opettajan kannustavan ohjaamisen arviointi erityistä tukea tarvitsevan lapsen kanssa työskennellessä* -havainnointilomaketta, jonka kautta havainnoidaan opettajan sitoutuneisuutta vuorovaikutustilanteissa. Analyysin toisessa vaiheessa käytetään soveltavaa keskustelunanalyysia, jossa huomioidaan myös kehitysvammaisen lapsen rooli vuorovaikutustilanteessa sekä vuorovaikutuksen vastavuoroisuuden piirteet ja sosiaalisen vuorovaikutuksen resurssit. Tutkielman luotettavuutta arvioidaan metodologisten valintojen sekä eettisten periaatteiden toteutumisen kannalta (luku 8). Pohdintaluvussa (luku 9) tutkimuksen tuloksia linkitetään laajempaan yhteiskunnalliseen pohdintaan kehitysvammaisten lasten oikeuksista ja vuorovaikutuksen erityisyydestä. Pohdinnassa tuodaan myös jatkotutkimusaiheita eli niitä tutkimusprosessin aikana muodostuneita ajatuksia tutkittavista ilmiöistä, jotka eivät mahtuneet tähän pro gradu -tutkielmaan.

Tämän tutkielman tehtävänä on kuvata, millaista erityisopettajan ja kehitysvammaisten lasten välinen vuorovaikutus on kolmessa varhaiskasvatuksen erityisryhmässä vastaten tutkimuskysymyksiin siitä, miten opettaja on sitoutunut vuorovaikutuksessa lapsen kanssa ja millä tavoin vastavuoroinen vuorovaikutus rakentuu opettajan ja lapsen välille. Tutkittavissa ryhmissä annetaan myös esiopetusta osalle lapsista, joten sen vuoksi tutkielmassa huomioidaan varhaiskasvatuksen lisäksi myös esiopetuksen asiakirjat. Tutkielman keskeiset käsitteet ovat sosiaalinen vuorovaikutus, yhteinen vuorovaikutus, vuorovaikutustilanne, kommunikointi, kommunikoinnin keinot ja sitoutuminen vuorovaikutukseen.

2 Tuen muodot varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa

Suomessa jokainen varhaiskasvatukseen osallistuva lapsi saa päivittäin tukea kasvaakseen, kehittyäkseen ja oppiakseen. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtävänä on kannustaa ja tukea lasta oppimisessa. Tämä on yleistä varhaiskasvatuksessa kaikille annettavaa tukea. (VASU 2018, 21–22.) Kun yleinen tuki ei riitä, ja lapsen kehitys sekä oppiminen eivät etene tyypillisen kehityksen mukaisesti, tulee lapsen tuen tarpeita määritellä tarkemmin (Pihlaja & Neitola 2017, 82). Erityistä tukea tarvitsevan lapsen tuen määrittelmä tulisi kuitenkin tehdä tarpeeksi laajaksi, jotta välttyään turhalta lokeroinnilta (Alijoki & Pihlaja 2017). Pihlajan & Neitolan tutkimuksen (2017) mukaan vuonna 2016 5,4% kaikista varhaiskasvatukseen osallistuvista 0-5 -vuotiaista lapsista ja vajaa 10% esiopetukseen osallistuvista lapsista kuuluivat tehostetun tai erityisen tuen piiriin. Luvut antavat suuntaa siitä, mikä on erityiskasvatukseen osallistuvien lasten suhteellinen osuus varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. (Pihlaja & Neitola 2017, 84.)

2.1 Tuen muodot varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatus perustuu varhaiskasvatukseen (540/2018), jossa on määritetty varhaiskasvatuksen tavoitteeksi edistää lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia sekä tukea lapsen oppimisen edellytyksiä, tunnistaa lapsen yksilöllisen tuen tarve ja järjestää tarkoituksenmukaista tukea tarpeen ilmettyä monialaisessa yhteistyössä (varhaiskasvatukseen 540/2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on määräys, jonka mukaan paikalliset sekä lasten yksilölliset varhaiskasvatussuunnitelmat tehdään ja jonka mukaan varhaiskasvatusta toteutetaan (VASU 2018, 7). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määritellään myös muita varhaiskasvatusta ohjaavia lakeja. Jos lapsi tarvitsee kehitykseen ja hyvinvointiin tukea ja saa sosiaali- ja terveydenhuollon tukitoimia, sovelletaan sosiaalihoitolakia (1301/2014), vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista annettua lakia (380/1987), kehitysvammaisten erityishuollosta annettua lakia (519/1977) ja terveydenhuoltolakia (1326/2010) (VASU 2018, 15).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa lapsen saamasta tuesta käytetään nimitystä *kehityksen ja oppimisen tuki* ja lapsen tarvitseva tuki kirjataan *lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan*. Tuen toteuttamisessa on huomioitava tuen jatkumo eli jatkuva havainnointi, dokumentointi ja arviointi, joiden kautta pohditaan tukitoimien vaikutusta ja riittävyyttä. Tuen tarve voi liittyä yksittäiseen tuen muotoon tai monien eri tukimuotojen yhdistelmään ja se voi kohdistua *pedagogisiin* (erityisopettajan tuki, tulkitsemis- tai avustamispalvelut, apuvälineet), *rakenteellisiin* (ryhmän koko) tai *hyvinvointia tukeviin* (sosiaali- ja terveydenhuollon antama ohjaus) järjestelyihin. (VASU 2018, 54–57.) Varhaiserityiskasvatus on osa varhaiskasvatusta ja näin ollen sitä ohjaa varhaiskasvatuksen asiakirjat ja tuen toteuttamisen linjaukset (Pihlaja & Neitola 2017, 80). Vaikka varhaiserityiskasvatusta ohjaa yleiset varhaiskasvatuksen asiakirjat, toimintamuodot vaihtelevat paljon riippuen kunnan käytänteistä, yksiköiden toimintatavoista sekä lapsen tarpeista. Toimintamuodot eroavat toisistaan oppimisympäristöjen, resurssien, henkilöstön koulutuksen ja henkilöstörakenteen, lapsiryhmien koon sekä lasten ja henkilöstön välisen suhdeluvun perustella ja nämä eroavaisuudet huomioidaan *paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman* laadinnassa. (VASU 2018, 17.)

Varhaiskasvatustaki (540/2018) 4§ velvoittaa kuntia varhaiskasvatusta suunniteltaessa, järjestettäessä tai tuotettaessa ja siitä päätettäessä huomioimaan lapsen edun toteuttamisen. Varhaiskasvatustympäristön tulee olla lain 10§ mukaan kehittävä, oppimista edistävä sekä terveellinen ja turvallinen lapsen ikä, kehitys ja muut edellytykset huomioon ottaen. Toimitilojen ja toimintavälineiden on oltava asianmukaisia, ja niissä on huomioitava esteettömyys. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa suositellaan lapsen kehityksen ja oppimisen tuen järjestämistä erilaisin joustavin järjestelyin lapsen omassa päiväkotitai perhepäivähoitoryhmässä. Lapsiryhmän koon arvioinnissa huomioidaan tukea tarvitsevien lasten etu ja tuen tarve sekä varhaiskasvatuksen tavoitteiden saavutettavuus. (VASU 2018, 55.) Edellä mainittujen velvoittavien asiakirjojen mukaan erityistä tukea tarvitsevia lapsia voi olla normaaleissa lapsiryhmissä, integroiduissa erityisryhmissä ja erilaisissa erityisryhmissä erilaisin tukijärjestelyin. Lapsen ryhmämuotoa päätettäessä tulisi aina taata lapsen edun toteutuminen ja riittävä tuen saanti.

Useiden vuosikymmenten ajan on julkaistu erilaisia kansainvälisiä asiakirjoja ja suosituksia, joiden päämääränä on inklusiivinen kasvatus ja opetus (Viitala 2018, 51). Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa on kyse kaikille yhteisestä ja laadukkaasta varhaiskasvatuksesta, jossa vastataan lapsen tuen tarpeisiin (Pihlaja & Neitola 2017, 80). Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) todetaan lapsen kehityksen ja oppimisen tuen tapahtuvan inklusiivisesti. Inklusion taustalla on kaikkien ihmisten tasa-arvo,

yhtäläiset oikeudet ja yhdenvertaisuus, osallisuus ja yhteisöllisyys. Jotta inklusiivinen varhaiskasvatus voi toteutua, tulee tiedostaa inklusion taustalla vallitsevat arvot ja pyrkimys kaikille yhteiseen varhaiskasvatukseen. (Viitala 2018, 52.) Erityisopetuksen näkökulmasta voidaankin pohtia, miten inklusio toteutuu kehitysvammaisten opetuksessa. Hyytiäinen (2012) on tutkinut kolmen vaikeasti kehitysvammaisen lapsen koulupolkua esiopetuksesta toiselle asteelle. Tutkimustulokset osoittavat sen, että vaikka hallinnolliset ratkaisut olivatkin inklusiivisia, niin oppilaan opetuksessa tehtiin tästä huolimatta integraatioon ja segregatioon perustuvia ratkaisuja. (Hyytiäinen 2012, 6–7.)

2.1.1 Varhaiserityiskasvatus

Varhaiserityiskasvatuksen keskeisiä periaatteita ovat lapsen hyväksyminen ja arvostus, lasta kunnioittava puhetapa ja luokittelujen karttaminen. Erityisen tuen tarpeen määrittely ei ole aina yksinkertaista. Lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen haasteet ovat aina sidoksissa kontekstiin, ja lapsen nimeäminen tai ongelmakeskeinen tarkastelu voi johtaa lapsen negatiiviseen leimaamiseen. Erityiskasvatuksen toteuttamisessa tulisi keskittyä ennemminkin lapsen ominaisuuksien sijasta pedagogiseen toimintaan ja ympäristöön. Kuitenkin tuen tarpeiden nimeämistä ja tunnistamista tulee tehdä, jotta tuki voidaan kohdentaa oikeisiin asioihin. (Pihlaja & Neitola 2017, 81-82.) Varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa ei käytetä erityisen tuen käsitettä, sillä tuen tarpeita ei luokitella kolmiportaisesti. Asiakirjassa määritellään kuitenkin lapsen vaikeaan vammaan, sairauteen, kehityksen viivästymään tai sosioemotionaaliseen kehitykseen liittyvä tuen tarve. Silloin lapsi tarvitsee kokoaikaista, jatkuvaa ja yksilöllistä tukea, kun lapsi tarvitsee tukea ryhmässä toimimiseen, aikaa perustaitojen harjoitteluun sekä paljon eriyttämistä. Saadaksen kokoaikaista yksilöllistä tukea, lapsella tulee olla laajoja haasteita usealla osa-alueella tai yhdellä alueella todella suuri tuen tarve. Lapsen kehityksen ja oppimisen tuki vertaisryhmässä edellyttääkin hyvää suunnitelmaa, erityisosaamista ja myös erilaisia järjestelyjä ja mahdollisesti apuvälineitä. Tuen toteutuminen taas edellyttää henkilöstön erityispedagogisen osaamisen vahvistamista ja laajaa monialaista yhteistyötä. (VASU 2018, 57.)

Vaikka varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) ei määritellä tuen kolmiportaisuutta, jotkut kunnat ovat lisänneet kolmiportaisen tuen mallin omaan varhaiskasvatussuunnitelmaansa ja koostaneet erillisiä lapsen tuen käsikirjoja, joissa kolmiportaisen tuen määritelmä näkyy. Opetus- ja kulttuuriministeriön tekemän laajan selvityksen (2017)

mukaan jopa puolella kunnista on käytössä kolmiportaisen tuen malli myös varhaiskasvatuksessa, joten he ovat määritelleet myös erityisen tuen varhaiskasvatuksessa kolmiportaisuuden mukaan. Vahvin peruste kunnilla kolmiportaisen tuen malliin oli lapsen saaman tuen jatkumo varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen välillä. Muut perustelut kolmiportaiselle mallille oli mahdollisuus edesauttaa lapsen saamaa kohdennettua ja yksilöllistä tukea, selkeyttää varhaiskasvatuksen erityisopettajien työskentelyä sekä edistää pedagogisten tukitoimien kokonaisuutta ja tuen resurssien kohdentamista. (Eskelinen & Hjelt 2017, 68–69.)

2.2 Tuen kolmiportaisuus esiopetuksessa

Esiopetus perustuu perusopetuslakiin (628/1998), josta on annettu laki perusopetuslain muuttamiseen (642/2010). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan esiopetukseen osallistuvat lapset kuuluvat perusopetuslain mukaisen kasvun ja oppimisen tuen piiriin. Asiakirjassa on kuitenkin määritelty muutoksia nimityksiin, jotta ne soveltuvat paremmin esiopetukseen. Oppilas- ja opiskelijahuolto -käsitteen sijasta käytetään nimitystä oppilashuolto, oppilaasta tai opiskelijasta käsitettä lapsi ja oppilaitoksesta käsitettä esiopetusyksikkö tai esiopetus. Oppilashuollolla tarkoitetaan monialaista yhteistyötä, jonka tehtävänä on edistää lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytyksiä. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki on korvattu käsitteellä kasvun ja oppimisen tuki. Kasvun ja oppimisen tuki sekä oppilashuolto muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden. (ESIOPS 2014, 44, 58.)

Perusopetuslain 30 § 1 mom. (642/2010) mukaan lapsella on oikeus saada riittävää tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Perusopetuslaissa (642/2010) määritellään *tuen kolmiportaisuus yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen*. Tätä määritelmää käytetään perusopetuksen lisäksi sellaisenaan myös esiopetuksessa. Yleinen tuki tarkoittaa erilaisia pedagogisia menetelmiä ja työtapoja, jolla pyritään ennaltaehkäisemään haasteita varhaisessa vaiheessa, ja se ei edellytä erillisiä päätöksiä tuen aloittamisesta. Yleinen tuki on siis ensimmäinen askel tuen järjestämisessä. Tehostettu tuki on astetta säännöllisempää ja vahvempaa tukea sekä sen aloittaminen vaatii pedagogisen arvion, jossa kuvataan lapsen kasvun ja oppimisen kokonaistilanne, lapsen saama yleinen tuki ja tukimuotojen vaikutus, lapsen kiinnostuksen kohteet sekä vahvuudet, oppimisen valmiudet ja tarpeet sekä arvio siitä, millaisilla pedagogisilla, oppimisympäristöön liittyvillä, oppilashuolloli-

silla tai muilla tuen järjestelmillä lasta voidaan tukea. Pedagoginen selvitys on arvio tehostetun tuen tarpeesta sekä suunnitelma tuen toteuttamisesta, joka pohjautuu lapsen oppimissuunnitelmaan. Kun tehostettu tuki ei riitä, on mahdollisuus siirtyä erityiseen tukeen. (ESIOPS 2014, 44–47.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittelevät tuen toteuttamisen periaatteista. Tuen tulee olla suunnitelmallista ja tarpeen mukaan muuttuvaa. Varhainen tunnistaminen on keskiössä ehkäisemässä oppimisvaikeuksia sekä haasteiden kasvamista. Kasvun ja oppimisen tuki perustuu lapsen vahvuuksien sekä yksilöllisten tarpeiden vaaraan. Kaikkien lasten tulee saada tarvitsemaansa tukea, onnistumisen kokemuksia ja myönteisiä käsityksiä itsestään. Tuen tarvetta arvioidaan esiopetuksen alussa huomioiden oppimisen jatkumo ja aiemmat tiedot lapsen tuen tarpeesta. Tuki annetaan lapselle aina ensisijaisesti hänen esiopetusryhmässään joustavin järjestelyin. Tieto lapsen tuen tarpeesta tulee siirtyä esiopetuksesta perusopetukseen. (ESIOPS 2014, 44–45.)

2.2.1 Erityinen tuki

Erityinen tuki on kolmiportaisen tukimallin ylin porras. Erityistä tukea annetaan niille lapsille, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen edellytykset ovat heikentyneet esimerkiksi vamman tai sairauden vuoksi. Erityinen tuki on mahdollista aloittaa ennen tehostettua tukea, jos lapsella on psykologinen tai lääketieteellinen lausunto, jossa tuen tarve ilmenee. Erityinen tuki perustuu aina pedagogiseen selvitykseen, jossa kuvataan lapsen oppimisen eteneminen, kasvun ja oppimisen kokonaistilanne lapsen, huoltajan ja esiopetuksen henkilöstön näkökulmasta. Pedagogiseen selvitykseen kuvataan myös lapsen saama tehostettu tuki sekä arvio tukimuotojen vaikutuksista, lapsen vahvuudet sekä kiinnostuksen kohteet, oppimisen valmiudet ja erityistarpeet. Pedagogiseen selvitykseen kirjataan arviota siitä, millaisilla pedagogisilla tai oppimisympäristöön liittyvillä järjestelyillä lasta voidaan tukea ja mikä on erityisen tuen tarve. Päätös erityisen tuen antamisesta eroaa tehostetun tuen päätöksestä siltä osin, että se tehdään hallintolain mukaisesti eli opetuksen järjestäjän on kuultava lasta ja huoltajaa ennen tuen päätöstä, ja huoltajilla on myös oikeus hakea muutosta päätökseen valitusosuudella. Erityisen tuen päätöksessä määritetään lapsen pääsääntöinen opetusryhmä, mahdolliset tulkittamis- ja avustajapalvelut sekä muut poikkeavat esiopetuksen järjestämisen toimet. Erityistä tukea saavalle lapselle laaditaan aina *henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma* (HOJKS), joka perustuu pedagogisessa selvityksessä tuotettuun tietoon. Siinä

tulee näkyväksi lapsen esiopetuksen ja oppimisen tavoitteet, sisällöt ja pedagogiset menetelmät sekä lapsen tarvitsema tuki. (ESIOPS 2014, 48–50.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) luku 7.4.5 *pidennetystä oppivelvollisuudesta* tulee osaksi varhaiskasvatusta ja esiopetusta, jos ryhmässä on pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvia lapsia. Jos perusopetukselle säädettyjä tavoitteita ei lapsen vammaisuuden tai sairauden takia ole mahdollista saavuttaa yhdeksän vuoden aikana, alkaa oppivelvollisuus vuotta aikaisemmin. Pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvia ovat vaikeasti vammaiset lapset, kuten näkö- ja kuulovammaiset sekä muutoin ruumiillisesti tai henkisesti vaikeasti vammaiset tai kehityksessään viivästyneet lapset. Pidennetyn oppivelvollisuuden kesto on 11 vuotta ja se toteutuu, jos lapsi käyttää mahdollisuuden saada esiopetusta kaksi vuotta. Pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevan oppilaan opetus voidaan järjestää kolmella tavalla. Lapsi voi aloittaa oppivelvollisuutta edeltävässä esiopetuksessa sinä vuonna, kun hän täyttää viisi ja jatkaa toisen vuoden oppivelvollisuuden suorittamiseen kuuluvassa esiopetuksessa sekä aloittaa tämän jälkeen perusopetuksen. Toinen tapa on, että lapsi aloittaa pidennettyyn oppivelvollisuuteen kuuluvan esiopetuksen sinä vuonna, kun hän täyttää kuusi vuotta ja opiskelee esiopetuksessa yhden vuoden sekä aloittaa tämän jälkeen perusopetuksen. Kolmas vaihtoehto on se, että lapsi aloittaa pidennettyyn oppivelvollisuuteen kuuluvan esiopetuksen sinä vuonna, kun hän täyttää kuusi vuotta ja opiskelee esiopetuksessa kaksi vuotta. Tällöin lapsi aloittaa perusopetuksen sinä vuonna, kun hän täyttää kahdeksan vuotta eli vuotta säädettyä myöhemmin. Tästä kolmannelta tavasta on tehtävä erillinen hallintopäätös. (ESIOPS 2014, 52; OPH 2010; POPS 2014, 72–73.)

3 Vuorovaikutus erityisryhmässä

Vuorovaikutus on yksi varhaiskasvatuksen laadukkuuden mittari (KARVI 2018; VASU 2018). Sen vuoksi varhaiskasvatuksen vuorovaikutus on tärkeä tutkimuksen kohde. Tässä tutkielmassa vuorovaikutuksen käsitteellä tarkoitetaan opettajan ja lapsen välistä sosiaalista vuorovaikutusta ja erityisryhmällä tarkoitetaan varhaiskasvatusryhmää, jossa on kuusi vaativaa erityistä tukea tarvitsevaa 3-6 -vuotiasta lasta, joilla on eri asteisia kehitysvamman ja autismikirjon diagnooseja. Erityisryhmässä työskentelee varhaiskasvatuksen sekä kehitysvammaisten ohjauksen ja opetuksen ammattilaisia. Tässä tutkielmassa tarkastellaan opettajan vuorovaikutustoimintaa erityisryhmässä, joten myös teoriapohja rakentuu aikuisen ja lapsen välisen sosiaalisen vuorovaikutuksen teorioihin tunnistuen lapsen kehitysvammaisuuden tuomat erityispiirteet vuorovaikutukselle. Vuorovaikutuksen käsitteen määrittely lähtee liikkeelle siitä, miten vuorovaikutus ymmärretään yleisesti alaluvussa 3.1 ja sosiaalisena vuorovaikutuksena alaluvussa 3.2. Vuorovaikutukseen kuuluu keskeisenä kommunikaatio, ja luvussa 3.3 määritellään kommunikoinnin keinoista kehitysvammaisen lapsen kanssa.

3.1 Vuorovaikutus käsitteenä

Vuorovaikutuksen käsite on hyvin laaja ja moniulotteinen. Vuorovaikutus on laajimmillaan kahden tai useamman objektin tai tapahtuman välinen suhde, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Vuorovaikutusta voidaan tarkastella ja tutkia minkä tahansa objektien välisenä merkityssuhteena esimerkiksi biologiassa, fysiikassa tai yhteiskunnassa. Vuorovaikutuksen käsitettä käytetäänkin arkipuheessa olettaen, että sen merkitys ymmärretään ilman sen tarkempaa määrittelyä. Yleisesti vuorovaikutuksesta puhuttaessa tarkoitetaan ihmisten välistä toimintaa. Silloin vuorovaikutus on ihmisten toimintaa suhteessa ympäristöönsä ja toisiin ihmisiin. Ihmisen koko elämä ja kokemus elämästä syntyy vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutus voidaan ymmärtää laajana ilmiönä, jonka sisälle mahtuu kommunikoinnin, viestinnän ja kielen käsitteet. Kommunikointiin kuuluu kielellinen (verbaalinen) kommunikaatio eli puhe sekä kirjoitus ja ei -kielellinen (non-verbaalinen) kommunikaatio eli ilmaisut, varhainen kommunikaatio ja olemuskieli. Vuorovaikutuksen kyky on kommunikoinnin edellytys ja kommunikointikyky taas kielen kehityksen edellytys eli kieli kehittyy vuorovaikutuksessa. (Launonen 2007.)

Vuorovaikutuksen tutkijat ovat määritelleet vuorovaikutuksen käsitettä vuorovaikutustilanteen ja sen rakentumiseen liittyvien tekijöiden kautta. Alan Fogel (1993) pitää vuorovaikutuksessa tärkeänä vuorovaikutustilanteen näkemistä sosiaalisena prosessina. Fogelin näkemyksen mukaan vuorovaikutus on molemminpuolista yhteistä jakamista eli prosessi, jossa vuorovaikutuksen osapuolet mukauttavat toimintaansa toisen vuorovaikutuksen osapuolen toiminnan huomioiden. Näin ollen vuorovaikutuksella ei ole ennalta määrättyjä sääntöjä tai rakenteita, vaan se rakentuu osallistujien toiminnan mukaan tilanteessa. Fogel näkee ennen kaikkea vuorovaikutuksen viitekehyksessä, jossa vuorovaikutuksen osapuolet ovat tasavertaisesti luoneet molemminpuolisen yhteisen säätelyn. Fogelin näkemyksessä vuorovaikutus ymmärretään todellisena yhteisenä toimintana, ei esimerkiksi vuorotteluna, jossa toinen on aloitteen tekijä ja toinen vastaaja. (Fogel 1993.) Myös Siegelin (2004) mukaan vuorovaikutus on molemminpuolista jakamista. Tämän lisäksi vuorovaikutukseen liittyy vahvasti itsemääräämisoikeus, jokaisen yksilön erilaisuuden arvostus ja kunnioitus. (Siegel 2004.) Tomasello (1999) painottaa vuorovaikutuksessa kieltä ja kielellisiä taitoja sosiaalisten taitojen oppimisen ja vuorovaikutuksen muodostumisen kannalta. Myös Tomasello (1999) tunnistaa vuorovaikutuksen kehittymisen kannalta tärkeäksi jaetun yhteisen toiminnan, jossa lapsi oppi kielen merkityksen kommunikaation välineenä. Kielen oppiminen ei tarkoita vain puhutun kielen oppimista vaan yleisemmin sosiaalisen vuorovaikutuksen piirteiden omaksumista esimerkiksi silloin, kun lapsi oivaltaa voivansa vaikuttaa omalla toiminnallaan toisten toimintaan, josta muodostuu jaetun yhteisen toiminnan vuorovaikutustilanne. Jaetussa toiminnassa lapsi oppii käyttämään kielellisiä symboleita sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja kommunikointiin. (Tomasello 1999; Tomasello, Carpenter, Call, Behne & Moll 2005.)

Tässä tutkielmassa Fogelin (1993), Siegelin (2004) ja Tomasellon (1999) vuorovaikutusnäkemykset liitetään ymmärrykseen vuorovaikutusprosessin merkityksestä. Tutkielmassa tarkastellaan kuitenkin vuorovaikutuksen osapuolten aloitteita sekä niihin vastauksista, joten tältä osin vuorovaikutus nähdään kahden osapuolen, opettajan sekä lapsen, välisenä vastavuoroisena toimintana. Vuorovaikutuksen tarkastelun kohteena on opettajan ja lapsen väliset vuorovaikutustilanteet, jolla voidaan Gerlanderin & Kostiaisen (2005, 70) mukaan tarkoittaa laajemmin oppijan ja opettajan välisiä toisiinsa vaikuttavia tekoja ja toimintoja tai tarkemmin kasvokkaista kahdenkeskistä vuorovaikutusta. Lapsen kanssa rakennettu toimiva vuorovaikutus kuvastaa tasa-arvoa, jonka keskiössä on ymmärrys ihmisen kokemasta tarpeesta kuulua sosiaaliseen yhteisöön. Vuorovaikutustilanteessa kunnioitetaan toisen yksilöllisyyttä sekä arvostetaan toista osapuolta vuorovaikutuskumppanina. (Launonen 2007, 168; Siegel 2004.)

3.2 Sosiaalinen vuorovaikutus

Sosiaalinen vuorovaikutus alkaa syntymästä. Vygotskin (1982) mukaan sosiaalinen vuorovaikutus toimii ajattelun ja kielen kehityksen kasvualustana, joten se voidaan nähdä olevan kaikkien taitojen oppimisen perustana. Vauvan ja häntä hoivaavan aikuisen sosiaalinen vuorovaikutus tapahtuu kasvokkain katseen, hoivaavan kosketuksen ja ääntelyn kautta. Vuorovaikutuksessa on vahva emotionaalisuus ja vuorovaikutuksen rakenne, vaikka varhaista vuorovaikutusta ei voida nähdä vielä intersubjektivisena ennen, kuin vauva ymmärtää itsensä suhteessa muihin. Tämä tapahtuu Tomasellon (1999) mukaan yhdeksän kuukauden iässä. Toisaalta tulee tiedostaa jo pienen vauvan matkivan hoivajansa eleitä ja pään sekä suun liikkeitä, jonka voidaan arvella olevan tietoista sosiaalista vuorovaikutteista toimintaa vauvalta. (Tomasello 1999, 59-60.) Pieni vauva kääntää päänsä kohti äidin rintaa ei vain ravinnon etsimiseksi vaan viestiäkseen hoivaamisen tarvetta, joka herättää vastaanottajassa toivotun reaktion. Tämä on ensimmäinen merkki vastavuoroisesta sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, jossa vauva tekee aloitteen ja äiti vastaa siihen. Seuraavat sosiaalisen vuorovaikutuksen kommunikoinnin keinot ovat hymy ja itku. Vauva hymyilee tietoisesti ja kiinnittää näin ollen toisten huomion itseensä, joka johtaa vuorovaikutukseen. Myös sokean vauvan on todettu hymyilevän eli hymy ei olisi opittu matkimalla, vaan synnynnäinen vuorovaikutustaito. Vauva itkee viestiäkseen haluavansa jotain tai kaipaavansa ihmistä lähelleen. Itku voi viestiä myös fyysistä huonoa oloa, kuten väsymystä tai nälkää, jolloin se ei ole tietoista vuorovaikutustoimintaa vauvalta. Vanhemmat oppivat tunnistamaan vauvan itkun viestin ja vastaamaan vauvan tarpeisiin. Voidaankin todeta jo pienellä vauvalla olevan tarve sosiaaliseen vastavuoroiseen vuorovaikutukseen häntä hoivaavan aikuisen kanssa. (Keltikangas-Järvinen 2012, 52–55).

Sosiaalinen vuorovaikutus on ihmisten välistä vuorovaikutusta, jossa keskeistä on yhdessä toimiminen, yhteisen toiminnan koordinointi ja sosiaalisten suhteiden muodostaminen (Lindholm, Stevanovic & Peräkylä 2016, 16–18). Siinä on kysymys prosessista, johon liittyy viestin vastaanottaminen, viestin prosessointi ja viestiin vastaaminen (Siegel & Hartzell 2004, 89). Sosiaalisen vuorovaikutuksen elementtejä on Couchin (1986) mukaan molemminpuolinen tarkkaavuus, sosiaalinen vastaaminen, yhteinen toiminnan tavoite, jaettu päämäärä ja sosiaalinen toiminta. Sosiaalinen yhteinen toiminta onkin vuorovaikutuksen korkein muoto. (Couch 1986.) Ihmisten välistä vuorovaikutusta on kuvattu myös käsitteellä yhteen liittynyt toiminta (joint action), joka tarkoittaa sitä, että ihmiset sovittavat omaa toimintaansa toisten kanssa yhteen ja vastaavat toisten tekemisiin. Se,

mitä vuorovaikutustilanteessa todella tapahtuu, on mahdollisesti eri, mitä ihmiset vuorovaikutukselta haluavat tai odottavat. Tämä osoittaa myös vuorovaikutuksen tilannesidonnaisuuden ja ennakoimattomuuden. (Shotter 1993, 39.) Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa on myös paljon tiedostamattomia elementtejä, kun vuorovaikutukseen osallistujat arvioivat jatkuvasti omaa toimintaansa suhteessa toisen toimintaan, valta-asemaan sekä emotionaaliseen asemaan ja suhteuttavat vuorovaikutusta tähän arvioon (Lindholm ym. 2016, 22).

Sosiaalisen vuorovaikutuksen resursseja tutkitaan diskurssianalyttisessä tutkimuksessa. Nämä vuorovaikutuksen resurssit mahdollistavat sosiaalisten suhteiden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen muodostumisen. Sosiaalisen vuorovaikutuksen resursseja ovat kehollinen läsnäolo, keholliset resurssit, sanallinen kommunikaatio, sosiaalisen vuorovaikutuksen rakenteelliset ominaisuudet ja materiaallinen maailma (Lindholm ym. 2016, 16–22). Kehollisella läsnäololla tarkoitetaan sitä, että ihmiset ovat fyysisesti läsnä samassa paikassa samaan aikaan ja voivat siten aistia toisensa. Tämä on vuorovaikutuksen toteutumisen perusedellytys, ja silloin vuorovaikutusresurssit ovat laajimmillaan. Kehollisessa läsnäolossa huomioidaan myös fyysinen kosketus, jolla voi olla tärkeä vuorovaikutuksellinen tehtävä. Kehollisia resursseja on katse, ilmeet ja eleet, joilla on kaikilla vuorovaikutukselliset tehtävät. Kehollisten resurssien merkitys sosiaalisten suhteiden muodostamisessa ja yhteisen toiminnan koordinoinnissa on merkittävä. Katseen suuntaamisella osoitetaan jaettua tarkkaavuutta, ilmeiden tehtävä on viestiä tunnetta ja eleet toimivat viestinnän tukena. Sanallinen kommunikaatio tuo vuorovaikutukseen uuden ulottuvuuden kehollisten ja ei-kielellisten resurssien lisäksi. Sanallinen kommunikaatio on keskeisessä roolissa silloin, kun yhteistoiminta aloitetaan, toiminnan suunta muuttuu tai toiminta päättyy. Sen kautta rakennetaan ja muokataan yhteistä ymmärrystä siitä, mistä toiminnassa on kyse. Sanalliseen kommunikaatioon liittyy keskeisesti sanavalinnat sekä puheen musiikilliset piirteet eli prosodia. Tämä tarkoittaa puheen sävyjä ja erilaisia vaikutelmia, joita puheesta syntyy. (mm. Bateman 2015, Lindholm ym. 2016, 19–20.)

3.3 Kommunikoinnin keinot kehitysvammaisen lapsen kanssa

Ihmisten väliseen vuorovaikutukseen liittyy keskeisesti kommunikaatio eli viestintä (Lauonen 2007, 6; Lindholm ym. 2016, 16). Tässä tutkielmassa käytetään kommunikoinnin käsitettä kuvaamaan vuorovaikutuksen keinoja. Kommunikointi voi olla kielellistä (verbaalista) tai ei kielellistä (non-verbaalista). Vuorovaikutusta ja kommunikaatiota ei voi siis

rajata vain kielelliseen puheeseen tai kirjoitukseen, vaan se kattaa laajemmin myös muita kommunikoinnin järjestelmiä kuten viittomat, kuvallisen kommunikoinnin sekä ei-kielelliset kommunikoinnin keinot, kuten ilmeet, eleet, ääntelyt, äänensävyt ja tauot puheessa (Launonen 2007, 7, 17; Lindholm ym. 2016, 16). Ei kielellisen kommunikaation avulla vuorovaikutukseen osallistuvat voivat kommunikoida yhä moninaisempia viestejä tervehdyksestä tunteen ilmaisuun. Non-verbaalinen kommunikaatio välittää merkityksellisiä sanattomia viestejä ympärillä oleville ihmisille myös viestijän tiedostamatta ja sitä kautta vaikuttaa merkittävästi vuorovaikutustilanteen kulkuun (Lindholm ym. 2016, 16).

3.3.1 Lapsen kommunikointitaitojen kehitys

Pieni lapsi kommunikoi muilla, kuin kielellisillä keinoilla käyttäen affektiivista tunteisiin perustuvaa viestintää ja kehonkieltä. Lapsi jakaa vastavuoroisia vuorovaikutuskokemuksia aikuisen kanssa esikielellisellä kommunikaatiolla. Vuorovaikutuksen taito kehittyy varhaisesta vuorovaikutuksesta eleiden, ilmeiden, osoittelun ja äänen intonaation kautta vähitellen kielellisiin taitoihin, esimerkiksi puheeseen ja kirjoitukseen. (Siegel & Hartzell 2004; Tolvanen 2009, 109; Tomasello 1999.) Normaali puheen oppiminen tapahtuu bimodaalisesti eli näkö- ja kuuloaistin avulla. Tämä selittää sen, miksi esimerkiksi kasvojen ilmeillä tai muilla ei-kielellisillä viesteillä on suuri merkitys lapsen kielellisten taitojen kehityksessä. Jo pieni vauva havaitsee kasvojen ilmeitä ja pyrkii matkimaan niitä sekä tunnistaa puhetta vähitellen puhujan huuliolta. Audiovisuaalinen puhemalli vaatii aina hoitajan ja lapsen välistä aktiivista, katseeseen perustuvaa vuorovaikutusta. Tämä puheen audiovisuaalinen malli on ratkaisevassa osassa jokertelun kehittämisessä, jonka kautta lähdetään tapailemaan sanoja. (Lonka & Linkola 2009, 124–125.)

Joillakin ihmisillä, esimerkiksi kehitysvammaisilla, vuorovaikutuksen taidot eivät kuitenkaan kehity kielelliselle tai puheen tasolle välttämättä ollenkaan. On todettu, että kehitysvammaisen lapsen kommunikointi on usein vauvan kommunikoinnin tasolla, joka tarkoittaa varhaista ei-kielellistä vuorovaikutusta. Tämä tulisi muistaa, kun on kehitysvammaisen lapsen kanssa vuorovaikutuksessa. Kielellisen kommunikoinnin puuttuminen ei tarkoita sitä, ettei lapsella olisi mahdollisuutta vuorovaikutukseen, vaan aikuisen tulisi tiedostaa lapsen kommunikoinnin mahdollisuudet ja kommunikoinnin taso. Tämän vuoksi on tärkeää ymmärtää vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin moniulotteisuus ja rakenteelliset tekijät kattamaan myös ei-kielelliset keinot sekä puhetta tukevat ja korvaavat menetelmät puhekommunikaation lisäksi. (Launonen 2007, 8.)

Lapsen kasvaessa hänellä lisääntyy myös merkityksellisen kommunikaation tarve. Silloin non-verbaalinen viestintä ja kehon kieli ei enää riitä lapsen kommunikaatiotarpeisiin (Tolvanen 2009, 109–110). Jos ihmisellä ei ole mahdollisuutta kielelliseen kommunikointiin tai puheeseen, tarvitaan vaihtoehtoisia kommunikoinnin menetelmiä korvaamaan puhetta. Näistä menetelmistä käytetään käsitettä *puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät*, joka lyhennetään AAC -menetelmiksi (*Augmentative and Alternative Communication*). (ASHA 2005; Beukelman & Mirenda 2018; Flores, 2017; Launonen 2007, 7; Tolvanen 2009, 109–110.) Puhetta korvaavat ja tukevat kommunikoinnin järjestelmät tarjoavat viestintävälineen ihmiselle, jolla on kommunikoinnin sekä puheilmaisun haasteita. AAC -menetelmät ovatkin yleisesti käytössä kehitysvammaisten lasten kanssa ja niiden käyttämisen taitoja harjoitellaan lapsuudesta alkaen. Tulee kuitenkin huomioida, että AAC -menetelmien käyttö aidossa kommunikaatiossa vaatii paljon opettelua menetelmää käyttävältä lapselta sekä myös hänen kommunikointikumppaniltaan (Beukelman & Mirenda 2018, 4–5).

3.3.2 Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät (AAC)

Puhetta tukevista ja korvaavista kommunikoinnin menetelmistä käytetään yleisesti lyhennettä AAC -menetelmät. Niihin sisältyy mikä tahansa viestin ilmaisun tai vastaanottamisen tapa, jota käytetään tukemaan tai korvaamaan puheviestintä. AAC -menetelmät voidaan jakaa viittoma- ja elekkommunikaatioon perustuviin ei avusteisiin menetelmiin tai kuva- ja symbolijärjestelmiin perustuviin avusteisiin menetelmiin. Avusteisuus tarkoittaa sitä, että kommunikoinnissa käytetään jotakin apuvälinettä. Viittoma- ja elekkommunikointi ei tarvitse erillistä apuvälinettä vaan ne toteutuvat ihmisestä itsestään, kun taas kuva- ja symbolijärjestelmiin perustuviin menetelmiin tarvitaan aina apuväline. Vaikeasti aistimonivammaisten lasten kanssa käytetään myös kosketuskommunikaatiota, josta käytetään nimitystä haptiisit. (Ganz 2014, 13; Huuhtanen 2001; Lahtinen 2008.)

Kehitysvammaisen lapsen kanssa kommunikoinnissa sekä kommunikointitaitojen kehityksen tukemisessa voidaan käyttää erilaisia apuvälineitä, kuten painikkeita, tabletteja, tietokoneita ja puhelaitteita. Teknologian ja erilaisten teknisten sovellusten merkittävä kehitys viime vuosikymmenten aikana antaa mahdollisuuden yhä korkeamman teknologian hyödyntämiseen puhetta tukevassa ja korvaavassa kommunikoinnissa (Ganz 2014, 13–15). Tolvanen (2009) muistuttaa kuitenkin kommunikoinnin olevan aina ihmisten välistä, jota apuväline ei voi korvata. Apuväline antaa mahdollisuuden ihmisten väliseen

kommunikointiin, kun sitä osataan käyttää mahdollisimman monipuolisesti kaikissa tilanteissa. Apuväline antaa puhehäiriöiselle lapselle keinon ilmaista omia ajatuksiaan. Kommunikoinnin taitoja voi harjoitella esimerkiksi erilaisilla painikkeilla jo varhaisesta vaiheesta lähtien. Kun lapsi painaa painiketta, sen seurauksena tapahtuu jokin reaktio, kuuluu esimerkiksi ääni tai vilkkuu valo. Näin lapsi saa kokemuksen siitä, että hänen valinnastaan tapahtuu seuraus, ja tämä vahvistaa vastavuoroista kommunikaatiota tai kommunikointilaitteiden taustalla olevia perustaitoja. (Tolvanen 2009, 113–115.)

AAC -menetelmien käytössä on tärkeä ohjata sekä kehitysvammaista lasta että hänen kanssaan menetelmiä käyttäviä henkilöitä. Kommunikaatiokumppanit tarvitsevat tietoa siitä, miten sovittaa omaa vuorovaikutusta ja mukauttaa omaa toimintaansa AAC -menetelmiin soveltuvaksi esimerkiksi antamalla riittäviä taukoja vuorovaikutustilanteessa viestin rakentumiselle. (Beukleman & Mirenda 2018, 13.) AAC menetelmien käyttöön liittyy neljä osaamisen ulottuvuutta: kielellinen, toiminnallinen, sosiaalinen ja strateginen osaaminen. Kielellinen osaaminen on AAC -menetelmän kielikoodin, kuten kuvien tai symbolien hallintaa, jotta viestintätapa toimii ja sen kautta voidaan kommunikoida. Toiminnallisilla taidoilla tarkoitetaan AAC -menetelmien vaatimaa teknistä osaamista esimerkiksi apuvälineitä käytettäessä. Sosiaalinen osaaminen liittyy sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoihin, esimerkiksi vuorovaikutuksen aloittamiseen, ylläpitämiseen, kehittämiseen ja lopettamiseen. Strateginen osaaminen taas liittyy menetelmien hallintaan ja oikean menetelmän valintaan vuorovaikutustilanteessa. Näistä neljästä kommunikatiivisen osaamisen alueesta sosiaalinen vuorovaikutus on ollut kaikista tutkituin osaamisen ulottuvuus. Myös tämä tutkielma keskittyy sosiaalisen vuorovaikutuksen osaamisen tutkimiseen. Siihen liittyy aikuisen sosiaalinen osaaminen vuorovaikutuksen mahdollistajana sekä myös kehitysvammaisen lapsen myönteinen minäkuva viestijänä, kiinnostus ja halu kommunikoida toisten kanssa, taito osallistua aktiivisesti vuorovaikutukseen ja reagoida toisen vuorovaikutukseen sekä kyky aloittaa vuorovaikutustoimintaa. (Beukleman & Mirenda 2018, 11–14.)

AAC -menetelmät nähdään usein kommunikoinnin välineinä, jotka mahdollistavat kehitysvammaisen ihmisen omien ajatusten eli viestin ilmaisuun. Toiminnalliseen kommunikaatioon liittyy kuitenkin aina viestin ilmaisuuden lisäksi myös viestin vastaanottaminen, jotta henkilö pystyy ottamaan vuorovaikutuksessa sekä kuuntelijan että puhujan roolin (Flores 2017, 2–3). Näitä molempipuolisen vuorovaikutuksen taitoja tulee harjoitella AAC -menetelmiä käytettäessä. Usein tunnistetaan viestin tuottamisen tarve ja vahvistetaan lapsen omaa ilmaisua, mutta viestin vastaanottaminen jää vähemmälle huomiolle. Flores

(2017) on tutkinut sitä, miten AAC -menetelmien käyttö vaikuttaa kehitysvammaisten lasten puheen tai kommunikoinnin ymmärtämisen ja viestin vastaanottokykyyn. On todettu, että AAC-menetelmiä käyttävien kyky ymmärtää puhuttua kieltä vaihtelee suuresti ikätasoisesta ymmärryksestä lähes olemattomaan ymmärrykseen. AAC -menetelmien käyttö vahvisti kuitenkin lapsen oman viestin ilmaisun lisäksi myös viestin vastaanottamisen taitoja, kun lapsen kommunikointikumppani käytti AAC -menetelmiä myös omassa kommunikoinnissaan monipuolisesti ja toistuvasti. Tutkimuksen tulosten mukaan kehitysvammaisella lapsella todettiin olevan kolme tapaa ymmärtää viesti. Lapsi voi ymmärtää viestin puheen kautta tai puhetta korvaavan symbolin avulla. Kolmas ja tyypillisin tapa on viestin ymmärtäminen puheesta sekä AAC -symbolin kautta. (Flores 2017, 3.) Myös aiempaa tutkimusta on tehty ymmärtämisen taitojen kehittymisestä, joihin Flores (2017) viittaa tutkimuksessaan. Näissä tutkimuksissa tunnistetaan kommunikointikumppanin osaamisen merkitys lapsen puheen ymmärtämisen tason selvittämiseksi (mm. Dada & Alant 2009; Light 1997; von Tetzchner & Grove 2003). Tutkimuksissa todetaan, että AAC -menetelmää käyttävän lapsen kommunikaatiokumppanilla voi olla haastavaa saada selville lapsen puheen ymmärtämisen taso. Tämä voi johtaa helposti siihen, että kommunikointikumppani joko yli- tai aliarvioi lapsen puheen ymmärtämistä. Jos vastaanottava kielellinen taito yliarvioidaan, lapsella voi olla vaikeuksia ymmärtää ympärillä käytettyä kieltä. Toisaalta jos se aliarvioidaan, kielellisiä taitoja ei opita sillä tasolla, joka voisi olla optimaalinen ja silloin uusien kommunikointitaitojen oppimista rajoitetaan. (Dada & Alant 2009; Flores 2017; Light 1997; von Tetzchner & Grove 2003.)

Kosketusviestiin perustuva kommunikointi on yleisesti käytössä kuurosokeiden ihmisten kanssa, kun ei voida käyttää visuaalista tai auditiivista kommunikointia viestinnässä. Haptiisit ovat kosketusviestejä ja hapteemit kosketuksen kielioppia. Kosketuskommunikaatiota käytetään usein kehitysvammaisten ja erityisesti aistivammaisten lasten kanssa vuorovaikutuksessa. Keholliseen kosketukseen liittyy yhteinen sosiaalinen toiminta, toisen aistiminen ja kosketusviesteillä kommunikointi. Viestejä tuotetaan yhdellä tai kahdella kädellä, ja niillä on oma merkityksensä. Haptiisit muodostuvat keholle kosketuksella ja liikkeellä tuotetuista kommunikatiivisista viesteistä. Liikkeiden hapteemeja eli viestien kielioppia ovat muun muassa liikeratojen suunnat, suunnan vaihdokset, nopeus, toistumisen tiheys ja laajuus, liikkeen rytmi ja pysähdys. Haptiiseja voi olla erilaisille toimintoille ja viesteille, esimerkiksi ilmaisemaan jonkin toiminnan aloitusta tai lopetusta. (Lah-
tinen 2008; Launonen 2007.)

3.3.3 Kommunikoinnin harjoitusohjelma kehitysvammaisille lapsille

Marianne ja Cristopher Knill (1989) ovat omassa työssään kehitysvammaisten lasten kanssa kaivanneet opetus- tai harjoittelumateriaalia kehitysvammaisten lasten vuorovaikutustaitojen harjoitteluun. Tämän tarpeen kautta he kehittivät KKK -ohjelman, joka rakentuu kehontuntemus-, kontakti ja kommunikaatioharjoitusten varaan. Keskeistä harjoittelussa on liikunnan ja musiikin yhdistäminen, kehontuntemuksen vahvistaminen sekä ohjaajan ja kehitysvammaisen lapsen välinen vuorovaikutus. Harjoitukset perustuvat ajatukseen siitä, että ihmisen kehitys riippuu hänen kyvyistään ja taidoistaan ymmärtää sekä hyödyntää omasta kehostaan tulevaa tietoa. Harjoitusten tarkoituksena on vahvistaa kehitysvammaisten lasten oman itsestä tulevan merkityksellisen informaation kokemista, vastaanottamista ja jäsentämistä, joka auttaa kommunikoinnissa, liikkeiden hallinnassa ja vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Taustalla on positiivisten kokemusten kautta kehontuntemuksen vahvistus, jotta vältetään negatiivisen oman toimintakyvyn heikkouden ja epävarmuuden vaikutusta vuorovaikutuksessa. (Knill, Knill, Valve & Valve 2008, 7–8.)

KKK -ohjelmassa on tavoitteena tietoisuuden vahvistus käsien, jalkojen, suun ja koko kehon käytöstä, jotta lapsi pystyy kommunikoimaan toisten kanssa ja oppisi vähitellen suoriutumaan arjen toiminnoista, kuten syömisestä ja pukemisesta itsenäisesti. Ohjelman tarkoituksena on tarjota monipuolisia vuorovaikutuskokemuksia, joiden avulla vahvistetaan vuorovaikutuksen ja kielen kehitystä. Harjoituksissa on pyrkimys toimivaan, vastavuoroiseen ja tasa-arvoiseen vuorovaikutustilanteeseen ohjaajan ja kehitysvammaisen lapsen välillä. Ohjelman toteuttamisen nähdään vaikuttavan myös ohjaajan toimintaan muissa vuorovaikutustilanteissa. Kehitysvammaiseen lapseen aidon kontaktin saaminen voi olla toisinaan haastavaa, ja harjoitusten tarkoituksena onkin musiikin sekä kehollisen kommunikaation kautta löytää yhteys kehitysvammaiseen lapseen. (Knill ym. 2008, 8–10.)

4 Vuorovaikutustilanne

Vuorovaikutusta tulee tarkastella aina tilannesidonnaisena, jolloin tutkimuksen kohteena on vuorovaikutukseen osallistuvat henkilöt, heidän toimintansa sekä ympäristö, jossa vuorovaikutus tapahtuu (mm. Talvio 2017; Launonen 2007). Lasten vuorovaikutusta on tutkittu pitkään psykologisesta ja sosiologisesta näkökulmasta. Viime aikoina sosiologinen suuntaus on vahvistunut. (Bateman 2015, 11.) Aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutustutkimuksen sosiologinen lähestymistapa tunnistaa myös lapsen aktiivisen roolin vuorovaikutustilanteessa sekä vuorovaikutustilanteen sosiaaliset prosessit (Bateman 2015, 11–12; Corsaro 2014; Maynard & Thomas 2004). Sosiologinen näkökulma ymmärtääkin vuorovaikutuksen kontekstin eli tilannesidonnaisuuden ilman ennakkoon asetettuja oletuksia lapsen tai aikuisen tavasta toimia vuorovaikutuksessa. Lapsen aktiivisuuden tunnistaminen ja lapselle ominaisen vuorovaikutuksen tiedostaminen antaa uuden näkemyksen aiemaan lapsen kykyjä aliarvioivaan ajatukseen, jonka mukaan lapsi on vasta aikuisen toteuttaman sosiaalistamisen kautta kykenevä sosiaaliseen vuorovaikutukseen. (Corsaro 2014; Rogoff 2003.)

4.1 Sosiologinen näkökulma vuorovaikutukseen

Sosiologinen vuorovaikutuksen tarkastelu antaa mahdollisuuden ymmärtää sosiaalinen vuorovaikutus yhteisesti rakennettuna toimintana, johon kaikki vuorovaikutukseen osallistuvat vaikuttavat teoillaan ja toiminnoillaan. Myös lapset ovat aktiivisia omien sosiaalisten maailmoidensa rakentajia ja toimivat vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Corsaro 2014.) Yhteisesti rakentunut sosiaalinen todellisuus linkittyy sosiokonstruktionistisiin teorioihin, jotka tarkastelevat todellisuuden rakentumista sosiaalisten suhteiden kautta. Ymmärrys siitä, että ihmiset rakentavat todellisuutta sosiaalisin käytännöin arkipäiväisissä vuorovaikutustilanteissa, ohjaa laajemmin myös tämän tutkielman näkemystä opettajan ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta arjen tilanteissa (mm. Berger & Luckmann 1994). Ajatus siitä, että lapset osallistuvat aktiivisesti oman ja muiden sosiaalisten ympäristöjen rakentamiseen, vahvistaa ymmärrystä siitä, miksi opettajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta olisi hyvä tarkastella yhteisenä toimintana (Bateman 2015, 12). Toisaalta opettajan rooli vuorovaikutuksessa on suurempi siltä osin, millaisia vuorovaikutuksen kulttuureja hän sallii, mahdollistaa ja vahvistaa ryhmässään (Rogoff 2003) ja toisaalta lapsen aktiivisuus vuorovaikutustilanteessa ymmärretään yhtä lailla tärkeäksi vuorovaikutuksellisten

kulttuurien muodostumisessa (mm. Bateman 2015; Corsaro 2014). Lapset ja aikuiset rakentavat jokapäiväisissä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa yhdessä verbaalisen ja non-verbaalisen kommunikaation kautta yhteiskunnallisen organisaation, joka luo sosiaalisen todellisuuden. Tämä on sosiologisen vuorovaikutustutkimuksen ydinajatus, joka ymmärtää jokaisen organisaation jäsenen mahdollisuuden osallistua opetus- ja oppimisympäristön luomiseen. (Bateman 2015, 12.)

Sosiaalisen vuorovaikutuksen prosessien tarkastelu tunnistaa taas vuorovaikutuksen rakentumiseen liittyvät toiminnot, joiden avulla osallistujat tulkitsevat vuoropuhelun ja osoittavat keskinäisen ymmärryksen tilanteesta. Yhteisrakentamisessa keskeistä onkin vastavuoroisuus opettajan ja lapsen välillä, jossa molemmat osapuolet sitoutuvat ymmärtämään toista ja sitä kautta rakentuu yhteinen ymmärrys vuorovaikutustilanteesta (Bateman 2015, 12). Myös kieli nähdään olennaisena osana sosiaalisten maailmoiden rakentumista, koska sillä on suuri rooli kommunikaatiossa osoittaessaan osallistujien aikomuksia vuorovaikutustilanteessa (Corsaro 2014). Vygotskyn (1987) sosiokulttuurisen teorian mukaan kaikki kognitiiviset prosessit, kuten myös kieli, kehittyvät sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Kieli ei tarkoita vain puhuttua ja kirjoitettua kieltä vaan myös olemuskieltä, joka korostuu silloin, kun henkilöllä ei ole kyvykkyyttä puhekommunikaatioon. Vuorovaikutustilanteen prosessien tarkastelussa tulee huomioida vuorovaikutuksen rakentumisen elementit, kuten vuorovaikutukseen osallistujat ja heidän osallisuutensa vuorovaikutustilanteessa, tilanteen konteksti ja vuorovaikutuksen onnistumisen mahdollisuudet. Vuorovaikutuksen prosessien tarkastelun kautta ymmärretään laajemmin myös vuorovaikutuksen mahdollisuudet. Kaikki oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, myös vuorovaikutustaitojen oppiminen. Opetus- ja oppimishetket tuotetaan yhdessä lasten ja opettajien välisessä sanallisessa ja ei- sanallisessa keskustelussa. (Bateman 2015, 6; Siegel & Hartzell 2004, 3–4).

4.2 Vuorovaikutuksen rakentuminen aikuisen ja lapsen välille

Tässä tutkielmassa tutkittavana ilmiönä on varhaiskasvatuksen erityisopettajien ja kehitysvammaisten lasten välinen vuorovaikutus erityisryhmissä ja se, miten vuorovaikutus rakentuu tilanteessa. Tutkimuskohteena opettajan ja kehitysvammaisen lapsen välinen vuorovaikutus on harvinaisempi ilmiö (mm. Kivirauma 2008). Vaikeasti vammaisten lasten opetusta on kuitenkin tutkittu Suomessa perusopetuksessa ja toisella asteella. Tut-

kimusten kohteena on ollut yleisesti opetuksen järjestäminen sekä siihen liittyvät kokemukset. Hyytiäinen (2012) on tutkinut vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opiskelua yleisopetuksessa esiopetuksesta toiselle aseteelle ja Äikäs (2012) tutkimus kohdistuu kehitysvammaisen nuoren, hänen perheensä ja hänen kanssaan työskentelevien ammattilaisten kokemuksiin toisen asteen koulutuksesta ja siirtymisestä työelämään. Launonen (2007) on tutkinut vuorovaikutuksen mikrotasoa eli sitä, millä tavoin vuorovaikutus rakentuu osaavamman vuorovaikutuskumppanin ja kehitysvammaisen ihmisen välille tunnistuen erityisesti ei -kielellisen kommunikaation mahdollisuudet vuorovaikutuksessa. Yleisemmällä tasolla opettajan tai aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta on tutkittu erityisopetuksessa (mm. Kontu 2004; Rämä 2015) ja varhaiskasvatuksessa (mm. Ahonen 2015; Holkeri-Rinkinen 2009; Pursi 2019; Suhonen 2009; Syrjämäki 2019). Tutkimusta ei ole kuitenkaan tehty vaikeavammaisten lasten varhaiskasvatuksesta tai esiopetuksesta ja siinä tapahtuvista vuorovaikutuksesta. Sen sijaan varhaiserityiskasvatuksesta on tehty vuorovaikutustutkimuksia yleisellä tasolla myös ryhmissä, joissa on erityistä tukea tarvitsevia lapsia (mm. Alijoki 2006; Suhonen 2009; Syrjämäki 2019).

Edellä mainittuja tutkimuksia yhdistää näkemys vuorovaikutuksen sosiaalisesta vastavuoroisesta rakentumisesta aikuisen ja lapsen välille, kuten myös aiemmin mainitut sosiaalisen vuorovaikutuksen teoriat osoittavat. Opettajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen tutkimusten keskeinen sanoma on ymmärtää myös yhteiskunnan nuorimpien jäsenten osallisuus ja sosiaalinen pätevyys sosiaalisen maailman luomisessa. (Bateman 2015, 1, 5–6.) Erityisesti etnometodologinen ja keskusteluanalyyttinen tutkimus (mm. Bateman 2015; Pursi 2019; Rämä 2015) osoittaa jokaisen vuorovaikutustilanteeseen osallistuvan merkittävän roolin vuorovaikutustilanteessa esimerkiksi oppimisen ja tunnesuhteiden rakentumisen kannalta. Tutkimusten kautta on saatu havaintoja, jotka osoittavat opettajan ja pienten lasten välisen vuorovaikutuksen monimuotoisuuden vuoropuhelussa tai vuorovaikutustilanteissa. Etnometodologiassa tunnistetaan erilaisten yksilöiden kyvykkyys tuntea ja toimia yhteisessä maailmassa (mm. Goodwin & Duranti 1992, 27). Arjen vuorovaikutustilanteiden analyysi rakentaa uutta ymmärrystä siitä, miten osallistujat osallistuvat aktiivisesti tiedon jakamiseen ja tunnekokemuksiin. Etnometodologisella lähestymistavalla voidaankin selvittää, miten pedagogisuus tapahtuu arjen tilanteissa. (Bateman 2015, 1–2, 5.)

4.2.1 Vuorovaikutuksen tutkimuksista ja arvioinnista

Suomessa tehdyissä vuorovaikutustutkimuksissa on tarkasteltu vuorovaikutusta joko yleisellä tasolla tai tutkimuksen kohteena on saattanut olla jokin tietty yksittäinen tilanne, esimerkiksi leikki-tilanteet (Pursi 2019; Syrjämäki 2019) tai ruokailuhetket (Metsomäki 2006). Kaikissa vuorovaikutustutkimuksissa tunnistetaan kuitenkin vuorovaikutuksen tilannesidonnaisuus. Tutkimusten pääpaino on ollut opettajan pedagogisessa toiminnassa, ja tulokset osoittavat opettajan toiminnan sekä lapsen tarpeille sensitiivisen opetuksen ja vuorovaikutuksen merkittävyyden erityisopetuksessa. Tutkimusten tulokset osoittavat, miten tärkeää lapsen ja aikuisen välinen laadukas vuorovaikutus on lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen ja oppimisen, emotionaalisen hyvinvoinnin ja myös lasten välisten vertaissuhteiden kannalta. (mm. Holkeri-Rinkinen 2009; Suhonen 2009; Syrjämäki 2019). Aikuisen kannatteleva ohjaus vuorovaikutustilanteiden sekä erityisesti vertaisvuorovaikutuksen mahdollistajana on keskeistä erityisryhmissä. (mm. Rämä, 2015; Syrjämäki, 2019).

Kun vuorovaikutusta tarkastellaan, tulee väistämättä sen laadun arviointi mukaan. Vuorovaikutustaitojen ja vuorovaikutusympäristöjen arviointiin ei ole Kosken ja Launosen (2012) mukaan olemassa standardoituja menetelmiä ainakaan Suomessa käytössä, vaikka tarve laadun arviointimenetelmille ja sitä kautta vuorovaikutustaitojen kehittämiseksi onkin suuri. Tämä voi johtua vuorovaikutustilanteiden moninaisuuden arvioinnin haasteista: miten rakentaa mittari tai menetelmä arvioimaan vuorovaikutusta, joka rakentuu tilannesidonnaisesti. Ymmärrys siitä, mikä on laadukasta ja hyvää vuorovaikutusta vaihtelee näin ollen myös sen mukaan, kuka tilannetta tarkastelee ja arvioi. Arvioinnissa tulee huomioida vuorovaikutustilanteen ainutlaatuisuus osallistujien välillä. Jotta vuorovaikutustaitoja voitaisiin kehittää, tulisi niiden arvioinnin olla tutkimusperustaista ja standardoitua, johon subjektiiviset henkilökohtaiset näkemykset eivät vaikuttaisi. Esimerkiksi puheterapeutit näkevät vuorovaikutuksen eri tekijöiden kautta kuin hoitajat. (Koski & Launonen 2012, 685, 694.)

Yhtenä hyvänä vuorovaikutustaitojen arvioinnin keinona on pidetty vuorovaikutustilanteiden videointia ja videoiden analyysia. Launonen (2007) kirjoittaa videoanalyysin mahdollisuuksista vuorovaikutuksen tarkastelussa: videoinnin avulla voidaan saada paljon sellaista tietoa, joka jää havainnoinnissa huomaamatta, sillä vuorovaikutushetkissä ta-

pahtuu paljon asioita lyhyessä ajanjaksossa. Videointi antaa mahdollisuuden tarkastella vuorovaikutustilanteiden yksityiskohtia eli aikuisen ja lasten välisen kanssakäymisen mikromaisemia. (Bateman 2015; Holkeri-Rinkinen 2009, 69; Mönkkönen 2018.) Videotallenteita analysoidessa on hyvä käyttää lomaketta tai miettiä ennakkoon, mitä videoista halutaan analysoida, jotta analyysi keskittyy olennaiseen. Videoiden anti onkin se, että aikuinen pääsee tarkastelemaan omaa toimintaansa vuorovaikutustilanteessa suhteessa lapseen. Silloin vuorovaikutuksen arviointi kohdistuu myös aikuisen toimintaan, ei vain lapsen vuorovaikutustaitojen arviointiin. Videoiden analysoinnissa nähdään, millä tavoin aikuinen ja lapsi reagoivat toistensa ilmauksiin eli se, miten vuorovaikutuksessa toteutuu vastavuoroisuus ja molemminpuolinen yhteinen säätely. (Fogel 1993; Launonen 2007, 116–117; Siegel 2004).

Videoanalyysin kautta vahvistetaan ennen kaikkea opettajan tietoisuutta vuorovaikutuksesta ja sitä kautta voidaan kehittää opettajan vuorovaikutustaitoja (Fukkink & Tavecchio 2010; Talvio 2017). Vaikka standardoituja menetelmiä ei juurikaan ole, on kehitelty erilaisia tutkimusperustaisia menetelmiä vuorovaikutuksen analysointiin. Esimerkiksi päiväkodin henkilökunnan vuorovaikutustaitojen arviointiin on kehitelty viiden portaan videoanalyysin malli. Se on tarkoitettu yhteisöille, joissa erilainen vuorovaikutus on haaste, kuten ryhmiin, joissa käytetään paljon puhetta korvaavaa ja tukevaa kommunikointia. Viiden portaan videoanalyysin avulla yhteisön jäsenet oppivat oman vuorovaikutustapansa analysointia ja sitä kautta kehittämään vuorovaikutustaitojaan. Prosessi toteutetaan koulutetun ohjaajan kanssa ja se kestää puolesta vuodesta puoleentoista vuoteen. Ulkopuolinen ohjaaja analysoi työntekijöiden kuvaamista videoista fyysisen ympäristön (miten hyvin tilanteen ohjaaja sekä puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointivälineet ovat kaikkien ryhmän jäsenten nähtävissä sekä miten huonekalut ja ryhmän jäsenet ovat sijoittuneet kussakin tilanteessa), sisällön (miten hyvin toiminta vastaa ryhmän jäsenten kehitystasoa, ovatko ryhmän jäsenet motivoituneita toimintaan, onko toiminta sisällöltään selkeää, tuttua ja omaksuttavaa) ja vuorovaikutuksen laadun (saako yksittäinen ryhmän jäsen tilanteen ohjaajalta liikaa, liian vähän tai ei ollenkaan huomiota sekä ovatko vuorovaikutuksen rytmi ja käytetyt keinot sopivat kussakin tilanteessa). Viiden portaan videoanalyysin prosessi etenee toiminnan arvioinnista toiminnan kehittämiseen ja seurantaan. (Papunet)

Kansainvälinen varhaiskasvatuksessa toteutettu opettajan ja lapsen välinen vuorovaikutustutkimus on ollut viime vuosien aikana aktiivista. Etenkin kansainväliset tutkimukset

osoittavat vuorovaikutuksen olevan aina jossain määrin tilanne- paikka- ja aikasidon-
naista. Opettajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta ja vuorovaikutustilanteen rakentu-
mista on tutkittu perustuen näkemykseen laadukkaasta varhaiskasvatuksesta eli siitä,
että laadukas opettajan ja lapsen välinen vuorovaikutus edistää lapsen oppimista ja ke-
hitystä. Vuorovaikutustutkimuksia varhaiskasvatuksen laadun kehittämisen kautta on to-
teutettu kansainvälisesti esimerkiksi Chilessä (Leyva, Weiland, Barata, Yoshikawa,
Snow, Trevino & Rolla 2015), Uudessa-Seelannissa (Bateman 2015; Peters & Davis
2008) ja Kiinassa (Hu, Fan, Wu, Locasale-Crouch, Yang & Zhang 2017). Tutkimukset
ovat lähteneet liikkeelle tarpeesta ymmärtää lapsen ainutlaatuinen vuorovaikutuksen
tapa olennaisena osana varhaiskasvatustoimintaa sekä opettajan pedagoginen vuoro-
vaikutus osana laadukasta opetusta ja varhaiskasvatusta. Tarkastelun kohteena on ollut
opettajan ja lapsen välinen vuorovaikutus opetussuunnitelman lähtökohdasta, jossa
lapsi nähdään aktiivisena toimijana opetus-, oppimis- ja vuorovaikutustilanteissa, ja jotka
asettavat opettajan vuorovaikutustoiminnalle tavoitteet (mm. Bateman 2015; Peters &
Davis 2008). Yhdysvalloissa on käytössä arvioinnin menetelmä opettajan ja lapsen vuo-
rovaikutusten laadun arviointiin, jossa tarkastellaan yleisesti opetuksellista vuorovaiku-
tusta havainnointityökalun *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)* avulla
(Leyva ym. 2015). Tätä menetelmää ei voi kuitenkaan hyödyntää sellaisenaan muussa,
kuin opetuksellisen vuorovaikutuksen tarkastelussa, joten vuorovaikutuksen arvioinnin
on tapahduttava tilannesidonnaisesti. Opetustilanteen arviointimenetelmä antaa mah-
dollisuuden tutkia esimerkiksi opettajan ja lasten välisen vuorovaikutuksen merkitystä
lasten taitojen kehittymiselle. Tutkimus onkin osoittanut merkitysyhteyden näiden välillä.
Tutkimus tunnistaa kolme opettajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen ulottuvuutta:
emotionaalinen tuki, luokkahuoneen organisointi ja opetuksellinen tuki. (Leyva ym.
2015.)

Sen sijaan kansainvälisen vuorovaikutustutkimusten suurempi merkitys korostuu opet-
tajien ja muiden aikuisten lisääntyvässä tiedossa lapsen vuorovaikutuksen keinoista,
joka vaikuttaa aikuisen tapaan ymmärtää lasta vuorovaikutuskumppanina. Esimerkiksi
Batemanin (2015) tutkimuksessa selvitettiin, miten vuorovaikutustilanteeseen osallistu-
vat opettajat ja lapset käsittelivät tietoa, jakoivat yhteisen ymmärryksen ja ymmärsivät
toisiaan sosiaalisissa tilanteissa verbaalisesti ja non-verbaalisesti. Tutkimuksen tarkoi-
tuksena oli kehittää syvällisempää ymmärrystä erityisesti lasten vuorovaikutuksen ainut-
laatuisuudesta ja siitä, miten lasten vuorovaikutusaloitteita voisi tunnistaa sekä millä ta-

voin niihin tulisi vastata. Tutkimuksessa oli keskeistä päivittäisten arjen tilanteiden vuorovaikutus. (Bateman 2015, 32.) Vuorovaikutustilanteesta ei pystytty erottamaan vain puheen ulottuvuutta vaan etenkin pienten lasten kassa vuorovaikutustilanteen rakentamiseen vaikuttaa oleellisesti myös tunnekokemukset. (Bateman 2015, 5–6.) Varhaiskasvatuksen opettajat kaipaavatkin keinoja siihen, kuinka vastata lasten vuorovaikutusaloitteisiin, esimerkiksi kysymyksiin (Bateman 2015; Peters & Davis 2008). Tutkimus vahvistaa ymmärrystä siitä, miten etenkin arjen vuorovaikutustilanteet sekä keskustelut ja niiden tutkimusperustainen tarkastelu ovat tärkeä osa opetus- ja oppimishetkiä (Bateman 2015, 5).

4.2.2 Vuorovaikutustilanteesta vuorovaikutuskumppanuuteen

“Vain aikuisen ja lapsen välinen todellinen vuoropuhelu ja vastavuoroinen toiminta voi luoda otollista maaperää ”kasvun kumppanuudelle”. Tästä on kyse, kun puhutaan vuorovaikutuksen kumppanuudesta kasvatustilanteessa.” (Holkeri-Rinkinen 2009, 85). Edellä oleva sitaatti kuvaa hyvin, mitä vuorovaikutuskumppanuudella tarkoitetaan aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Molemminpuolisen tiedon ja kokemusten jakamisen kautta mahdollistuu todellinen vuorovaikutuskumppanuuden kokemus. Vuorovaikutuskumppanuus ei synny vuorovaikutusasetelmissä, jossa toinen osapuoli kokee alistusta, vähättelyä tai nöyryyttämistä vaan sen keskeisenä tekijänä on hyväksyvä sekä arvostava suhtautuminen toiseen ihmiseen. Vuorovaikutustilanteiden herkkyyden ja eroavaisuuksien tietoinen tunnistaminen antaa mahdollisuuden syventää sosiaalisia suhteita ja sitä kautta rakentaa aitoa kumppanuutta. (Holkeri-Rinkinen 2009, 80; Talvio 2017.) Holkeri-Rinkinen tuo väitöskirjansa (2009) tuloksissa esiin sen, ettei vuorovaikutus tapahtuu automaattisesti, systemaattisesti tai ennalta määritellysti vaan vuorovaikutustilanteeseen vaikuttaa hyvin monenlaiset tekijät. Vuorovaikutusastelemat rakentuvat tilanteen mukaan, esimerkiksi kysyjä vastaaja -asetelma muodostuu, kun joku esittää toiselle kysymyksen ja tämä vastaa siihen. Holkeri-Rinkistä on kiinnostanut vuorovaikutustilanteessa se, millaisia vuorovaikutuksen aloitteita aikuiset ja lapset toisilleen tekevät ja miten toinen osapuoli niihin vastaa. Kiinnostuksen kohteena on ollut vuorovaikutustilanteen eteneminen.

Myös tässä pro gradu -tutkielmassa vuorovaikutuksen kiinnostus on osallistujien tekemissä aloitteissa ja vuorovaikutustilanteen etenemisessä. Vuorovaikutustilanne tulisikin

nähdä ainutlaatuisena ja vastavuoroisena, jossa molemmilla osapuolilla on oma merkityksellinen roolinsa. Vuorovaikutus kehittyy silloin, kun mahdollistetaan aito yhteys lapsen omista lähtökohdista. Vaikeavammaisten lasten vuorovaikutuskokemukset ovat yksilöllisiä, ja tästä syystä vuorovaikutuksessa olevan aikuisen on tärkeää tunnistaa ja arvioida, millainen toiminta on tulkittavissa vuorovaikutuskäyttäytymisenä (Launonen 2007, 14). Aikuisen sitoutuessa vuorovaikutustilanteeseen ja pyrkiessä löytämään lapsen kanssa yhteisen kommunikoinnin keinon, hän oppii tunnistamaan myös, millaista tukea lapsi tarvitsee vuorovaikutustilanteessa. Aikuinen muodostaa viestinnän tukirakenteet, joiden avulla lapsi kykenee toimimaan tilanteissa, joissa hänen vuorovaikutukselliset taitonsa eivät vielä riitä. Tämän tuloksena syntyneet myönteiset vuorovaikutuskokemukset ja -suhteet edistävät vuorovaikutuskumppanuuden kehittymistä, oppimista ja kannustavat lasta toimimaan itsenäisesti. Silloin myös kommunikaatio muuttuu yhä monimuotoisemmaksi ja lasta palkitsevaksi. (Launonen 2007, 8; VASU 2018, 22.)

4.3 Opettajan vastuu vuorovaikutustilanteen onnistumisesta

4.3.1 Vuorovaikutustilanteen epäsymmetrisyys

Vuorovaikutuksen sosiaalisen dynamiikan tekijät ovat symmetria ja epäsymmetria (Verba 1998). Vuorovaikutustilanteessa on lähes aina läsnä epäsymmetria eikä symmetriaan tulisikaan edes pyrkiä. Epäsymmetria opettajan ja erityistä tukea tarvitsevan kehitysvammaisen lapsen välisessä vuorovaikutuksessa on kielellisessä ja kommunikoinnin taidoissa sekä vuorovaikutukseen osallistumisen mahdollisuuksissa (mm. Heritage ym. 1996). Myös tietojen epäsymmetriat ovat läsnä opettajan ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa, sillä opettajalla on aina lasta enemmän tietoa (Bateman 2015, 13). Epäsymmetria ilmenee aina kasvatustilanteissa. Opettajan ja lapsen välisen vuorovaikutussuhteen epäsymmetriasta puhutaan myös asymmetrian ja jännitteisyyden käsitteillä, kun vuorovaikutuksen osapuolilla on erilaiset tehtävät tai roolit tilanteessa. Opettajan ja lapsen välinen vuorovaikutussuhde on tyypillisimpiä institutionaalisia vuorovaikutussuhteita, jossa toinen osapuoli on ammattiroolissa. (Gerlander & Kostainen 2005, 68.) Vuorovaikutustutkimusten tavoitteena on usein saada selville, miten vuorovaikutustilanne on rakentunut epäsymmetriasta riippumatta: onko se tasa-arvoinen ja mitkä tekijät mahdollistavat vastavuoroisuuden tilanteessa, jossa opettaja tai muu aikuinen on jo lähtökohtaisesti auktoriteettiasemassa lapseen (mm. Bateman 2015, 3).

Päiväkodissa aikuisen ja lapsen välillä on kasvatuksellinen suhde, jossa toinen toimii kasvattajana ja toinen kasvatettavana, eikä vuorovaikutussuhde ole silloin automaattisesti tasavertainen. Epäsymmetria ja jännitteisyys vaikuttaa väistämättä kommunikatiiviseen vuorovaikutukseen. (Gerlander & Kostainen 2005; Holkeri-Rinkinen 2009, 80.) Vuorovaikutuksen epäsymmetrinen suhde puhuvan ja ei-puhuvan välillä asettaakin vastuun viestin ilmaisusta ja tulkinnasta puhuvalle kumppanille. Myös Suhosen (2009) mukaan vastuu kommunikaation syntymisestä ja vuorovaikutuksen ylläpitämisestä on kyvykkäämmällä vuorovaikutuskumppanilla eli aikuisella. Tezhner & Jensen (1999) tunnistivat tutkimuksessaan, että toisille ammattilaisille tämä taipumus tulkita ja sopeutua epäsymmetriaan on luontaisempaa kuin toisille. Tämä on kuitenkin taito, jota ammattilainen voi harjoitella tiedostamalla vuorovaikutussuhteen epäsymmetrian, pohtimalla omia eettisiä periaatteitaan kehitysvammaisen ihmisen vuorovaikutusta kohtaan sekä nähdä kaikki ihmiset yksilöinä, jotka ovat yhtä erilaisia kuin kaikki muutkin. (Tezhner & Jensen, 1999.)

Opettaja toimii ammatillisessa vuorovaikutuksessa lapsen kanssa, jolloin vuorovaikutusta ohjaa aina myös ammatillinen vastuu. Ammatillinen kohtaaminen on inhimillistä vuorovaikutusta, johon kuuluu sosiaalisen vuorovaikutuksen piirteet samalla tavalla, kun ei ammatillisessa vuorovaikutuksessa. Opettajan tulee kuitenkin tiedostaa oma ammatillinen roolinsa ja sen väistämätön vaikutus vuorovaikutustilanteessa. Tässä on hyvä erottaa epäsymmetrian ja tasa-arvon käsitteet toisistaan. Epäsymmetria on väistämättä läsnä opettajan ja lapsen vuorovaikutuksessa ja sen tiedostamalla voidaan saavuttaa vuorovaikutuksen tasa-arvo. Auktoriteettiroolinsa tiedostamisen kautta opettaja voi huomioida myös lapsen tavan ottaa kontaktia sekä tehdä aloitteita ja antaa lapselle mahdollisuuden olla aktiivisessa roolissa opetus-, oppimis- ja vuorovaikutustilanteessa. (Bateson 2015, 3; Mönkkönen 2018.)

Von Tetzchner ja Jensen (1999) ovat kirjoittaneet vuorovaikutustilanteen eettisestä tarkastelusta, kun kommunikointikumppanilla on vaikeita kommunikoinnin haasteita. Opettajan tai muun ammattilaisen tulee aina tiedostaa omassa työssään eettiset periaatteet, jotka ohjaavat hänen toimintaansa eli tiedostaa, millä tavoin hän omalla toiminnallaan mahdollistaa vuorovaikutuksen toteutumisen ja jokaisen oman äänen ja ajatusten kuulemisen sekä aidon vuorovaikutuksen. Vuorovaikutukseen vaikuttaa aina asenne toista kohtaan. Todellinen kommunikatiivinen vuorovaikutus riippuu pitkälti siitä, hyväksyykö kyvykkäämpi kumppani toisen kommunikoinnin keinot ja ymmärtääkö hän toisella olevan

arvokasta kommunikoitavaa ja antaako hän mahdollisuuden toiselle ilmaista viestin tavalla, joka on hänelle ominaista. Opettajan tulee pohtia, onko oma asenne vuorovaikutuskumppania kohtaan tasa-arvoinen ja kunnioittava. Jokaisen oikeus kommunikointiin, omien ajatusten esille tuomiseen on tunnistettu kehitysvammaisten ohjauksessa ja opetuksessa jo vuosikymmenten ajan. Ihmisen autonominen asema vuorovaikutuksessa, tasavertainen perusta ja ilmaisuoikeus tiedostetaan tärkeänä. Tämä asettaa myös suuren vastuun osaavammalle kommunikointikumppanille. Hänen tulee pyrkiä auttamaan toista kommunikoimaan. Puhumaton, kuulovammainen tai näkövammainen lapsi haastaa opettajaa miettimään lapselle soveltuvia kommunikoinnin keinoja. Ensisijainen pohdinta moraalisisista ammatillisista teoista on kuitenkin kysymys siitä, kohteleeke vammaista lasta ihmisenä ja antaako hänelle mahdollisuuden ihmisoikeuksien toteutumiseen. Sen lisäksi että puhuva keskustelukumppani ilmaisee omia näkemyksiään ja muokuttaa omaa kommunikointiaan vammaisen ihmisen kanssa vuorovaikutuksessa, hän on vammaiselle ihmiselle myös viestin muotoilija. Tämä tarkoittaa sitä, että hän tuottaa kuvien kautta ja kysymysten avulla puhumattoman lapsen viestin sanalliseen muotoon. Esimerkiksi lapsi ilmaisee katseellaan kuvia ja opettaja muodostaa samaan aikaan näistä lauseen. (Mönkkönen 2018; Talvio 2017; von Tetzchner & Jensen 1999.)

4.3.2 Onnistunut vuorovaikutus opettajan toimintaa tarkastelemalla

Sosiokonstruktivistisen näkemyksen mukaan onnistunut vuorovaikutus rakentuu aidosta kiinnostuksesta vuorovaikutuskumppania kohtaan sekä siitä, että pyritään ymmärtämään kumppanin viestinnän tarpeita ja vastaamaan kumppanin aloitteeseen tavalla, jota hän voi ymmärtää (Martikainen 2009, 3). Vuorovaikutuksessa vastuu on osaavammalla kumppanilla, kuten aiemmin on todettu. Tämän vuoksi tässä tutkielmassa tarkastellaan vuorovaikutuksen onnistumista opettajan toiminnan lähtökohdasta. Irene Rämä (2015) kuvaa väitöstutkimuksessaan opetustilanteiden vuorovaikutuksellisen ilmapiirin muodostuvan monista elementeistä, kuten opettajan omaamasta hiljaisesta tiedosta, opettajan pedagogisesta vuorovaikutuksesta, oppilaiden spontaanista vuorovaikutuksesta sekä oppilaiden vertaisvuorovaikutuksesta. Oppilaan tavoitteet muokkaavat ja ohjaavat opettajan pedagogista, opetustilanteisiin liittyvää vuorovaikutusta. Opettajan toiminnan merkitys on tärkeää: hän mahdollistaa vuorovaikutuksellisen ilmapiirin sekä ohjaa vuorovaikutustilanteita aktiivisesti. Lapsen itseilmaisun ja vuorovaikutuksen tukeminen vahvistaa tärkeitä yhteisöllisen osallistumisen ja henkilökohtaisen autonomian kannalta tär-

keitä taitoja. (Rämä 2015, 42–44.) Puhevammaiseen ihmiseen tulisi suhtautua aina aina viestintäkumppanina. Jokainen kielellisellä tasolla kommunikoiva aikuinen kykenee mukauttamaan omaa vuorovaikutustaan tietoisesti toimiessaan ihmisen kanssa, joka pystyy vuorovaikutukseen vain varhaisia vuorovaikutuskeinoja käyttämällä. (Launonen 2007, 8–9.)

Aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta varhaiskasvatusympäristössä on tutkittu Suomessa aikuisen sitoutuneisuuden ja sensitiivisyyden lähtökohdasta (mm. Ahonen 2015; Kalliala 2008; Suhonen 2009). Tutkimuksissa on käytetty Pascal ym. (1995) kehittämää AES –mittaria, jossa tarkastellaan aikuisen sensitiivisyyttä, tapaa aktivoida lasta ja sitä, miten aikuinen antaa lapselle autonomiaa vuorovaikutustilanteessa viisiportaisella asteikolla. Sensitiivinen aikuinen suhtautuu lapseen kunnioittavasti ja arvostavasti, osoittaa lasta kohtaan kiintymystä ja lämpöä, rohkaisee, kehuu ja tunnistaa lapsen huolenaiheet sekä lapsen ilmaisut. Sensitiivisyys tarkoittaa myös kykyä lukea lapsen verbaalisia ja nonverbaalisia aloitteita ja aikomuksia. Aktivointi tarkoittaa sitä, miten taitava aikuinen on motivoimaan lasta, stimuloimaan keskustelua ja rikastuttamaan sekä laajentamaan lapsen toimintaa. Autonomia ilmenee valinnan mahdollisuuden antamisena lapsille, ko-keilun mahdollisuuksien rakentamisena sekä lapsen aloitteellisuuteen rohkaisuna. Autonomian antamisen arviointi on haastavinta sen vuoksi, että se on vahvasti tilannesidon-naista sekä riippuu pitkälti lapsen tapeista. Aktivoinnin ja autonomian välinen yhteys on myös tunnistettava: taitavaan aktivointiin liittyy sopiva suhde myös autonomiaa. (Kalliala 2008, 68–69, 78; Pascal ym. 1995.)

Tutkimusten tulokset osoittavat aikuisen sitoutuneisuuden merkityksen vuorovaikutuk-sen onnistumisen kannalta (Ahonen 2015; Kalliala 2008; Suhonen 2009). Kallialan (2008) tutkimuksen tuloksissa ilmenee aikuisen sensitiivisen toimintatavan valinnan py-syvyys. Kun aikuinen on kerran herkistynyt kohtaamaan lapsen, ei hän luovu siitä kovin helposti, vaikka ympärillä olisikin paljon aikuisia, jotka toimivat ailahtelevasti. Samalla hän tunnistaa, että on luontevampaa ja helpompaa olla sensitiivinen lasta kohtaan, jos ryhmässä on vähintään kaksi samalla tavalla toimivaa verrattuna siihen, että jää yksin. Kasvatusilmapiiriin ollessa välittävä ja lämmin, päähuomio kiinnittyykin lapsiin ja heidän tarpeisiinsa. Kalliala (2008) tunnistaa myös aktivoinnin ja autonomian vaativan her-kyyttä. Tutkimustuloksissa sensitiivisesti korkeita arvoja saaneet aikuiset tunnistavat her-kemmin myös lapsen sanattomia ja sanallisia ilmaisuja, mikä on tärkeää yhteisen vuo-rovaikutuksen rakentumiselle. (Kalliala 2008, 262–263.)

Opettajan tai aikuisen sitoutuneisuuden vuorovaikutustilanteessa nähdään vaikuttavan myös lapsen toimintaan. Suhosen (2009) tutkimuksen tulos osoittaa vuorovaikutuksellisen ohjaustavan vahvistavan lapsen sitoutuneisuutta ja omaa ilmaisua vuorovaikutustilanteissa (Suhonen 2009, 100). Ahosen (2015) tutkimuksessa analysoitiin opettajien erilaisten vuorovaikutustapojen (lämpimän, ristiriitaisen, teknisen ja välttävän vuorovaikutuksen) vaikutusta myös lasten toimintaan haastavissa vuorovaikutustilanteissa. Lämpimässä vuorovaikutuksessa haasteista päästiin opettajan tuella eteenpäin, kun taas ristiriitaisissa vuorovaikutustilanteissa syntyi herkemmin haasteellinen vuorovaikutustilanne lapsen kanssa. Lapsi ei tiedostanut, mitä häneltä vaaditaan tilanteessa, ja aikuinen ei tiedostanut lapsen tarvitseman tuen määrää. Tekninen vuorovaikutus näyttäytyi, kun opettajat tukeutuivat ulkoapäin tuleviin sääntöihin, ja joskus tämä joustamattomuus provosoi haastavien tilanteiden kehittymistä. Välttelevässä vuorovaikutuksessa välteltiin haastavia kasvatustilanteita etenkin, jos lapsi käyttäytyi aggressiivisesti. Usein taustalla oli kasvattajan osaamattomuus kyseisen tilanteen ratkaisussa. Etäinen vuorovaikutus on lämpimän vastakohtana. Silloin vastavuoroisuus ei toteudu, koska lapsen tarpeisiin ei vastata. Vuorovaikutuksen laatu heijastui yleisesti lasten käyttäytymiseen, joten varhaiskasvattajan vuorovaikutustaitojen voidaan sanoa olevan tärkein tekijä kasvatustilanteissa tämän tutkimuksen tulosten mukaan. Lämpimässä vuorovaikutuksessa opettaja tunnistaa ja hyväksyy lapsen tarpeet sekä rohkaisee lasta vuorovaikutukseen kanssaan. (Ahonen 2015, 110–168.)

Tässä tutkielmassa vuorovaikutustilanteen sitoutuneisuuden tarkastelu kohdistuu opettajan tapaan sitoutua vuorovaikutukseen kehitysvammaisen lapsen kanssa. Tämä tarkoittaa läsnäoloa ja tapaa kohdata sensitiivisesti jokaisen lapsen yksilöllinen vuorovaikutuksen tapa sekä antaa lapselle riittävästi autonomiaa ja aktivoida lasta vuorovaikutukseen. Koska kehitysvammaisen lapsen keinot ilmaista itseään ja osallisuus vuorovaikutustilanteessa on lähtökohtaisesti vähäisempi, tulee kyvykkäämmän mukauttaa toimintaansa, jotta vuorovaikutus on tasa-arvoisempaa. Kehitysvammaliiton Tikoteekin toteuttaman OIVA- hankkeen (2005-2009) tarkoituksena oli vahvistaa vaikeasti kehitysvammaisten mahdollisuuksia vuorovaikutukseen. Hankkeessa kehiteltiin LOVIT –muistisääntö, joka rakentuu onnistuneen kumppanuuden elementeistä ja muodostuu sanoista läsnäolo, odottaminen, vastaaminen, ilmaisun mukauttaminen ja tarkistaminen. Näiden onnistuneen kumppanuuden elementtien tarkastelu vahvistaa ymmärrystä siitä, onko vuorovaikutustilanne tasa-arvoinen sekä vastavuoroinen aikuisen ja lapsen välillä. (Martikainen 2016, 39.)

5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän Pro gradu -tutkielman tehtävänä on kuvata opettajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta varhaiskasvatuksen erityisryhmässä, jossa lapsilla on eri asteisia kehitysvamman sekä autismikirjon diagnooseja, ja sitä kautta lapsi tarvitsee tukea vuorovaikutukseen ja kommunikointiinsa. Tutkielman tarkoituksena on analysoida ja tulkita päivittäin toistuvia vuorovaikutustilanteita erityisopettajan ja lapsen yhteistoiminnan lähtökohdasta. Tutkielma laajentaa ymmärrystä siitä, mistä tekijöistä vuorovaikutus rakentuu opettajan ja kehitysvammaisen lapsen välille sekä mitä opettajan (osaavamman vuorovaikutuskumppanin) sitoutuneisuus vuorovaikutustilanteeseen merkitsee vuorovaikutustilanteen onnistumiselle. Tutkielmassa tarkastellaan opettajan sitoutuneisuutta vuorovaikutustilanteissa sekä vuorovaikutustilanteiden vastavuoroisuutta seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

1. Miten opettaja sitoutuu vuorovaikutukseen lapsen kanssa varhaiskasvatuksen arjessa?
2. Millä tavoin vastavuoroisuus toteutuu opettajan ja lapsen välisissä vuorovaikutustilanteissa?

Toiseen tutkimuskysymykseen liittyy alakysymykset, jotka tarkentavat sen, mitä vuorovaikutustilanteesta tarkastellaan:

- Millä tavoin opettaja toimii vuorovaikutustilanteissa ja vastaa lapsen vuorovaikutusaloitteisiin?
- Millä tavoin lapsi toimii vuorovaikutustilanteissa ja vastaa opettajan vuorovaikutusaloitteisiin?

Tutkimuskysymyksiin etsitään vastauksia havainnoimalla sekä videoimalla arjen toistuvia opettajan ja lapsen välisiä vuorovaikutustilanteita ja analysoimalla näistä tilanteista opettajan sekä lapsen toimintaa vuorovaikutustilanteessa. Opettajan ja lapsen toiminnan tarkka mikroanalyysi antaa vastauksen siihen, mistä tekijöistä vastavuoroinen vuorovaikutustilanne rakentuu.

6 Tutkimuksen toteutus

Tämä Pro gradu -tutkielma on laadullinen tutkimus, joka on toteutettu teorialähtöisesti etnografisena tutkimuksena. Tutkielman aineisto on kerätty etnografisesti havainnoiden, videoiden, keskustellen ja haastatellen. Aineiston analyysiin on rajautunut videoaineisto, joka on analysoitu teorialähtöisellä sisällönanalyysillä havainnointilomakkeen ja soveltavan keskustelunanalyysin avulla.

6.1 Etnometodologia ja etnografia

Tutkielma on toteutettu etnometodologisesta lähtökohdasta. Yleisesti määriteltynä etnometodologiassa tutkitaan niitä menetelmiä (metodologia), joilla ihmiset (etno, kansa) organisoivat maailmaansa (Rantala 2011, 222; Silverman 1993, 60). Tässä tutkielmassa se tarkoittaa sosiaalisen vuorovaikutuksen rakentumisen tekijöitä, tarkemmin varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja lasten toimintaa yhteisen vuorovaikutuksen rakentamisessa sekä yleisemmällä tasolla ihmisiä organisoimassa yhteistä varhaiskasvatusympäristöä. Etnometodologian vankka perinne ihmistieteissä ulottuu vuoteen 1954, kun Harold Garfinkelin sosiologinen näkemys ihmisten arkielämän toiminnan tutkimuksesta vahvistui. Tässä tutkielmassa on pyrkimyksenä tutkia varhaiskasvatuksen erityisryhmien arkea eli toimintaa sellaisenaan. Etnometodologista tutkimusta on tehty myös Suomessa jo 1970 -luvulta lähtien sosiaalitieteissä (Eskola & Suoranta 1998, 105). Siitä on kehittynyt myös useita omia tutkimussuuntauksia kuten Harvey Sacksin kehittänyt diskurssi-analyttinen suuntaus, jonka analyysi kohdistuu puhuttuun tai merkein viestittyyn kieleen sekä sen käyttöön. Diskurssianalyysin taustalla on sosiokonstruktivistinen käsitys siitä, että ihmisten tavat hahmottaa todellisuutta rakentuu sosiaalisesti. Etnometodologinen lähestymistapa tutkia vuorovaikutusta sellaisena, kuin se tapahtuu, luo ymmärrystä jokapäiväisistä käytännöistä, joihin ihmiset osallistuvat. Huomio kiinnittyy ulkopuolisesti havaittavaan tekemiseen, ei kokemuksiin tai mielensisäisiin ilmiöihin. Tämän vuoksi etnometodologia soveltuu erityisen hyvin vuorovaikutuksen tutkimukseen. (Garfinkel 1967; Heritage ym. 1996.)

Tutkielmassa on hyödynnetty etnografista tutkimusotetta aineiston keruussa. Etnografisen tutkimuksen perimmäisenä tarkoituksena on Atkinsonin ja Hammarsleyn (2000, 248)

mukaan tutkia perusteellisesti tietyn sosiaalisen ilmiön luonnetta. Kun tutkitaan ihmisen sosiaalista toimintaa tietyssä ympäristössä, saadaan mahdollisuus tunnistaa rakenteellisia tekijöitä, jotka mahdollistavat yksilön toimimisen yhteisössään (Hynninen, Kankkunen, Lahelma, Lappalainen & Tolonen 2007). Tässä tutkielmassa sosiaalisena ilmiönä on laajemmin vuorovaikutus ja sen rakentuminen kehitysvammaisen lapsen kanssa. Laajan syvällisen ymmärryksen saavuttamiseksi on tärkeä päästä tutkittavien kulttuuriin sisään. Tämä tarkoittaa monipuolisten osallistuvan havainnoinnin menetelmien käyttöä esimerkiksi videointia, jota täydennetään keskusteluilla ja haastatteluilla. Etnografi ottaa aktiivisesti osaa tutkittavien elämään tietyn ajanjakson ajan käyden keskustelua, kyselen ja havainnoiden toimintaa. Tässä tutkielmassa aineistoa on kerätty monipuolisesti havainnoimalla, videoimalla, haastatteleamalla ja keskustelemalla. Lopulliseen analyysiin on rajautunut videot ja niitä täydentävät keskustelut. Etnografinen aineistonkeruu mahdollistaa monipuolisen aineiston, minkä tahansa materiaalin keräämisen, joka syventää ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä ja soveltuu hyvin tutkimukseen, jossa halutaan selvittää tietyn ryhmän tai instituution toimintaa ja ihmissuhteita. Tässä tutkielmassa on haluttu selvittää varhaiskasvatuksen erityisryhmän opettajan ja lasten välistä vuorovaikutusta. Aineistoa analysoidaan laadullisesti pyrkien selittämään ja kuvaamaan tutkittavia ilmiöitä. (Eskola & Suoranta 1998; 61–62; Metsämuuronen 2011, 98–100; Rantala 2011, 223–224; Silverman 2000, 37, 48. Vilkkä 2018, 162–163.)

6.2 Aineistonkeruun ja tutkimusaineiston kuvaus

6.2.1 Tutkittavan ryhmän kuvaus

Tutkielman aineisto on kerätty kolmesta pääkaupunkiseudun erityisryhmästä lokakuu-joulukuu 2019 välillä. Jokaisessa ryhmässä kerättiin aineistoa kolmena päivänä 3-4 tuntia kerrallaan aamupäivän aikana. Ryhmissä oli kuusi lasta ja viisi työntekijää. Lapsilla oli eri asteisia kehitysvamman sekä autismikirjon diagnooseja. Jokaisella lapsella oli eri tasoisia haasteita vuorovaikutuksessa sekä kommunikoinnissa. He eivät käyttäneet ol- lenkaan puhetta kommunikoinnissaan, vaan toimivat pääosin esikielellisellä tasolla ha- kemalla kontaktia elein, ilmein, osoittamalla ja olemuskielellä. Osalla lapsista oli non-verbaalisen kommunikoinnin lisäksi käytössä puhetta korvaava kommunikointimene- telmä, esimerkiksi kuvakommunikointikansio. Ryhmän työntekijät käyttivät puhetta sekä sitä tukevaa ja korvaavaa kommunikointia non-verbaalisen vuorovaikutuksen lisäksi. Tutkittavien valinta ei ollut satunnaista, vaan harkittua siltä osin, että haluttiin tutkia ky-

seistä kohderyhmää keskittyen pieneen määrään tapauksia analysoiden niitä syvällisesti. Eskolan & Suorannan mukaan (1998) tässä on kyse harkinnanvaraisesta otannasta, kun tutkija on rakentanut vahvat teoreettiset perusteet, jotka ohjaavat aineiston hankintaa. Tutkittavien valintaan vaikutti teoriatieto vuorovaikutuksesta, tutkittavan ilmiön määrittämä ryhmämuoto ja lasten tuen tarpeet sekä kiinnostus tutkia opettajan ja kehitysvammaisten lasten välistä vuorovaikutusta. Tutkittavat ryhmät soveltuivat hyvin tähän tutkielmaan otokseksi, ryhmät täyttivät tutkittavan ilmiön tunnusmerkit. (Eskola & Suoranta 1998; Metsämuuronen 2011, 47.)

Tutkielma on teorialähtöinen, joten tutkittava ilmiö sekä aineiston keruu määrittyivät teorian pohjalta. Ennen aineistonkeruuta on rakennettu teoreettista viitekehystä kirjallisuudesta ja tutkimuksista, vierailtu tutkittavissa ryhmissä, keskusteltu ryhmän työtekijöiden kanssa sekä toteutettu vapaata alkuhavainnointia tutustumiskäynneillä. Tämä kaikki oli aineistonkeruuseen valmistautumista, jonka kautta työstiin ikään kuin ”virtuaalisia tarkailusilmälaseja ja tutkijan työkaluja” kuten Aarnos (2018) toteaa ennen havainnointia tehtävästä työstä. Tutkijan työkalujen kautta löytyi taito tarkastella omaa tutkimuskohdetta sekä kohdentaa huomio aineistonkeruussa tutkimustarkoituksen kannalta oleellisiin asioihin. (Aarnos 2018, 176.)

6.2.2 Tutkimusaineiston keruu videoimalla

Aineistokeruu tapahtui osallistuvan havainnoinnin kautta videoimalla ryhmien aikuisen ja lasten välisiä vuorovaikutustilanteita. Videoaineistoa täydennettiin haastatteluilla ja keskusteluilla ryhmän erityisopettajan kanssa. Samaan aikaan aineistoa keräsi myös toinen pro gradun tekijä. Keräsimme omat aineistot, mutta toimimme jatkuvassa yhteistyössä. Kahden tutkijan reflektioiva ja tulkitseva keskustelu aineiston keruun vaiheissa auttoi meitä molempia tutkimusprosesseissa eteenpäin (Aarnos 2018, 176–177). Aineistonkeruun menetelmänä on hyödynnetty etnografista otetta, jonka antaa mahdollisuuden kerätä mitä tahansa materiaalia tutkittavasta ilmiöstä (mm. Rantala 2011). Videoaineisto valikoitui kuitenkin ensisijaiseksi aineistonkeruun menetelmäksi, koska sitä on pidetty hyvänä vuorovaikutustutkimuksessa ja sen kautta saadaan mahdollisuus tarkastella moneen kertaan uudestaan vuorovaikutustilanteiden yksityiskohtia eli aikuisen ja lasten välisen kanssakäymisen mikromaisemia (mm. Bateman 2015; Holkeri-Rinkinen 2009). Launonen (2007) näkee videoinnin soveltuvan erityisen hyvin kehitysvammaisen ihmi-

sen ja hänen ohjaajansa välisen vuorovaikutuksen tarkasteluun siltä osin, että videoaineistosta saadaan paljon sellaista tietoa esimerkiksi non-verbaalisesta viestinnästä, jota ei tavoitettaisi pelkän havainnoinnin avulla (Launonen 2007, 116–117).

Videointi kohdistui ryhmien aikuisten ja lasten välisiin vuorovaikutustilanteisiin. Videointi on kohdistunut vain tutkimusluvan antaneisiin lapsiin sekä henkilökuntaan. Tässä vaiheessa videoitiin kaikkia luvan saaneita aikuisia ja lapsia. Videointi tehtiin käsivaralla sen vuoksi, että kuvattavaa suuntaa sai paremmin muutettua. Videokamerassa oli sivussa erillinen näyttö, jonka avulla pystyttiin tarkkailemana kuvamateriaalia tallennuksen aikana katsomatta suoraan vuorovaikutustilanteeseen. Tämä mahdollisti etäisyyden ottamisen tilanteessa. Myös videokameran zoomin käyttäminen mahdollisti hienovaraisen ja yksityiskohtaisen vuorovaikutuksen tallentamisen. Kuvaamisen lisäksi tilanteita havainnoitiin sekä niistä kirjattiin videointia täydentäviä muistiinpanoja vihkoon. Tätä voidaan kutsua kenttäpäiväkirjan pitämiseksi, joka on etnografisessa tutkimuksessa keskeistä. Näihin muistiinpanoihin palattiin jonkin verran aineiston analyysin vaiheessa.

6.2.3 Tutkimusaineiston rajausta ja luokittelu analyysia varten

Videoitua aineistoa tuli yhteensä 351 videota yhteispituudeltaan 4 tuntia 2 minuuttia. Koko aineisto koostui kaikista videoiduista aikuisten ja lasten välisistä vuorovaikutustilanteista. Alustavan videoaineiston tarkastelun kautta aineisto rajautui lopullista analyysia varten ryhmien opettajien ja lasten välisiin vuorovaikutushetkiin. Rajaaminen tapahtui tietoisesti tutkimusongelman rajautuessa aikuisen ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta opettajan ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen. Rajaaminen tapahtui osittain myös tutkimus- ja videointilupien takia, sillä aineistossa painottui opettajan sekä lapsen väliset vuorovaikutustilanteet. Toinen videoiden rajaamiseen vaikuttava tekijä oli videoaineiston laajuus. Aineisto oli sellaisenaan liian suuri ja laaja tähän tutkielmaan. Analyysiin rajautui noin puolet koko videoaineistosta, yhteensä 2h 42 minuuttia. Aineisto luokiteltiin tilanteiden mukaan ensin kolmeen luokkaan: ohjattu toiminta, spontaani vuorovaikutus sekä perushoito ja arki. Tämän jälkeen luokittelu tarkentui aamupiireihin, toimintatuokioihin, odotushetkiin, siirtymätilanteisiin, ruokailuihin ja pukemiseen. Taulukko 1 osoittaa kaikki opettajan ja lapsen väliset videoidut vuorovaikutushetket kolmessa ryhmässä luokiteltuna tilanteisiin. A, B ja C kuvaavat kolmea ryhmää, joista aineisto kerättiin.

Videointia ja havainnointia täydennettiin ryhmissä toimivien varhaiskasvatuksen erityisopettajien haastatteluilla ja keskusteluilla. Monipuolinen aineistonkeruu on etnografiseen aineistonkeruuseen liittyvää. Nämä haastattelut jäivät kuitenkin tarkemmasta analyysistä pois videoaineiston runsauden ja monipuolisuuden vuoksi.

Taulukko 1 Episodiin määrä luokiteltuna tilanteisiin

VUOROVAIKUTUSTILANNE		ryhmä A	ryhmä B	ryhmä C
OHJATTU TOIMINTA	aamupiiri	19 kahdesta tilanteesta	24 kolmesta tilanteesta	9 kahdesta tilanteesta
	toimintatuokiot	10 yhdestä tilanteesta (KNILL tuokio)	31 kolmesta tilanteesta (kaksi lauluhetkeä ja yksi liikuntatuokio)	14 kahdesta tilanteesta (ais-tirata ja KNILL tuokio)
SPONTAANI VUOROVAIKUTUS	odotushetket	0 opettaja lähti pois lapsen luota tai jutteli muille aikuisille	11 kahdesta tilanteesta	14 neljästä tilanteesta
	siirtymätilanteet	2 kahdesta tilanteesta	6 neljästä tilanteesta	12 neljästä tilanteesta
PERUSHOITO JA ARKI	pukeminen	2 yhdestä tilanteesta	1 yhdestä tilanteesta	3 yhdestä tilanteesta
	ruokailu	5 yhdestä tilanteesta	1 yhdestä tilanteesta lyhyt hetki	16 kolmesta tilanteesta

6.3 Aineiston analyysimenetelmät

Aineistoa on analysoitu laadullisesti teorialähtöisellä sisällönanalyysillä. Videotallenteet katsottiin ennen varsinaista analyysia, jotta aineisto sisäistettiin ja luokiteltiin eli teoretisoitiin ja rajattiin. Aineistoa jäsenneltiin ja videoista pyrittiin löytämään yhdenmukaisuuksia. Tämän jälkeen aineisto luokiteltiin karkeasti erilaisiin tilanteisiin (ohjattu toiminta, spontaani vuorovaikutus sekä perushoito ja arki) ja sitä kautta tarkempiin luokkiin (aamupiirit, toimintatuokiot, odotushetket, siirtymätilanteet, pukeminen ja ruokailu). Aineistoa pelkistettiin mahdollisimman suppeaksi kokonaisuudeksi ja sitä kautta muodostui johtopäätökset sekä tulkinta tutkittavasta ilmiöstä. (Alasuutari 2011, 40–43; Eskola & Suoranta 1998; Metsämuuronen 2011, 128.) Sisällönanalyysissä pelkistettävä aineisto voi olla litteroitujen haastattelujen, havainnointien tai kuvatun aineiston muodossa.

(Tuomi & Alasuutari 2018, 122–123.) Pelkistettyä videoaineistoa analysoitiin kahden vaiheen kautta. Ensin tarkasteltiin opettajan sitoutuneisuutta vuorovaikutukseen Suhosen (2009) soveltaman *Opettajan kannustavan ohjaamisen arviointi erityistä tukea tarvitsevan lapsen kanssa työskennellessä* -lomakkeen avulla (LIITE 5). Ensimmäisen analyysivaiheen kautta valikoitui 17 episodtia, joiden litteraateista tehtiin tarkempi analyysi soveltavaa keskusteluanalyysia hyödyntäen.

6.3.1 Opettajan sitoutuneisuuden analyysi

Opettajan sitoutumista vuorovaikutustilanteissa on analysoitu videoaineistosta Suhosen (2009) muokkaaman Pascallin ym. (1995) kehittämän AES (Adult Engagement Scale) *opettajan kannustavan ohjaamisen arviointi erityistä tukea tarvitsevan lapsen kanssa työskennellessä* -havainnointikaavakkeen (LIITE 5) avulla, jossa havainnot pisteytettiin viisiportaiselle asteikolle: 1. Aikuinen on täydellisesti sitoutumaton 2. Kohtaaminen on pääasiassa sitoutumatonta tai siinä on jokin verran sitoutuneisuutta 3. Sitoutuneisuus ja ei-sitoutuneisuus eivät dominoi 4. Aikuinen on pääosin sitoutunut tai hänen toiminnassaan on jonkin verran sitoutumattomuutta 5. Aikuinen on täydellisesti sitoutunut vuorovaikutukseen lapsen kanssa. Havainnoinnissa kiinnitettiin huomiota opettajan sensitiivisyyteen eli herkkyyteen tunnistaa lapsen tarpeita ja aloitteita. Tähän liittyy opettajan myönteinen äänensävy, kommunikoivat eleet ja katsekontaktin ottaminen. Herkkyyttä on myös lapsen tarpeiden huomaaminen ja niihin vastaaminen. Aktivoinnin tarkastelu liittyy siihen, millä tavoin opettaja kannusti lasta vuorovaikutukseen kanssaan. Aktivointi on myös opettajan tapaa olla vuorovaikutuksessa lapsen kanssa, vaikuttaako opettaja innostuneelta ja energiseltä tilanteessa ja motivoiko hän omalla toiminnallaan lasta yhteiseen toimintaan. Autonomian osalta tarkastelu kohdistui siihen, miten opettaja antoi lapselle mahdollisuuksia valintoihin ja antoiko hän lapsen tutustua rauhassa toimintaan. (Pascal ym. 1995.) Valmiin lomakkeen jäsenitys auttoi kohdentamaan videoiden analyysin oikeisiin asioihin, sillä vuorovaikutustilanteessa tapahtuu paljon samaan aikaan. Vaikeavammaisen lapsen toiminnan tarkastelu ei ollut videoiden analyysin ensisijainen tarkoitus, vaan videoinnin kautta päästiin analysoimaan erityisesti heidän vuorovaikutuskumppaninsa eli opettajan toimintaa vuorovaikutustilanteissa suhteessa lapsen toimintaan. Videoaineistosta vuorovaikutusta voidaan kuitenkin tarkastella myös molempien osapuolten näkökulmasta, kuten tässä tutkielmassa on tehty. (Launonen 2007, 107.)

Taulukossa 2 esitetään tulokset luokiteltuna ohjattuun toimintaan, spontaaniin vuorovai-
kutukseen sekä perushoittoon ja arkeen. Tulokset on tarkemmin luokiteltu aamupiireihin
AP, toimintatuokioihin TT, odotushetkiin OH, siirtymätilanteisiin ST, pukemistilanteisiin P
ja ruokailuihin R. Ryhmät on nimetty taulukkoon A, B, C. n tarkoittaa videotallenteiden
lukumäärää kyseisestä tilanteesta. ka tarkoittaa tulosten saamaa keskiarvoa sensitiivi-
syyden, kannustuksen ja autonomian osalta. Sulkuihin on merkitty tulosten vaihteluväli
asteikolla 1-5.

Taulukko 2 Sitoutuneisuuden analyysi luokiteltuna tilanteisiin

		Sensitiivisyys			Kannustus			Autonomia		
		A	B	C	A	B	C	A	B	C
OHJATTU TOIMINTA	AP	n=19 ka: 4,11 (3-5)	n=23 ka: 4,22 (3-5)	n=9 ka: 2,66 (2-4)	n= 19 ka: 4,00 (2-5)	n=23 ka: 4,65 (4-5)	n=9 ka: 2,88 (2-3)	n=19 ka: 3,79 (2-4)	n=23 ka: 4,09 (3-5)	n= 9 ka: 2,33 (2-3)
	TT	n= 10 ka: 3,50 (3-5)	n=16 ka: 4,94 (4-5)	n=13 ka: 3,38 (2-5)	n= 10 ka: 3,4 (3-4)	n=16 ka: 4,69 (4-5)	n=13 ka: 3,15 (2-4)	n= 10 ka: 3,10 (2-4)	n=16 ka: 4,69 (4-5)	n=13 ka: 2,85 (1-4)
SPON- TAANI- VUORO- VAIKU- TUS	OH	n= 0	n= 11 ka: 4,54 (4-5)	n= 14 ka: 3,21 (2-4)	n= 0	n=11 ka: 4,63 (4-5)	n= 14 ka: 3,57 (3-5)	n= 0	n= 11 ka: 4,63 (4-5)	n=11 ka: 3,00 (2-4)
	ST	n=2 ka: 2,00 (1-3)	n= 6 ka: 4,00 (4)	n=12 ka: 3,33 (2-5)	n=2 ka: 3,00 (2-4)	n=6 ka: 4,17 (4-5)	n= 12 ka: 3,25 (2-4)	n= 2 ka: 2,50 (2-3)	n=6 ka: 4,33 (4-5)	n=12 ka: 3,00 (2-4)
PERUS- HOITO JA ARKI	P	n= 2 ka: 2,50 (2-3)	n=1 ka: 4,00 (4)	n=3 ka: 2,00 (2)	n=2 ka: 2,50 (2-3)	n=1 ka: 4 (4)	1, 1, 1 n=1 ka: 1 (1)	3, 2 n=2 ka: 2,5 (2-3)	3 n=1 ka: 3 (3)	2, 2, 2 n=3 ka: 2 (2)
	R	n=5 ka: 2,20 (1-3)	n=1 ka: 5,00 (5)	n=16 ka: 3,56 (2-5)	n=5 ka: 3,00 (1-4)	n=1 ka: 3,00 (3)	n=16 ka: 3,00 (2-4)	n=5 ka: 2,60 (1-4)	n=1 ka: 4,00 (4)	n=16 ka: 3,31 (2-5)

6.3.2 Videoanalyysi soveltavalla keskustelunanalyysillä

Toisessa vaiheessa analysoitiin valikoitujen videotallenteiden litteraatteja. Tarkempaan analyysiin valikoitui 17 episodtia ja niiden yhteinen pituus oli 24 minuuttia. Yksi peruste videoiden valintaan oli sen riittävä pituus, jotta niitä olisi mielekästä analysoida tarkemmin. Videotallenteet olivat pituudeltaan 10 sekuntin ja 4 minuutin välillä. Tallenteiden vaihtelevaan pituuteen vaikutti useampi asia. Aineistoa kerätessä piti huomioida, että videoinnista rajautuu pois lapset ja aikuiset, jotka eivät olleet antaneet kuvauslupaa. Arjen tilanteissa oli täysin mahdotonta pitää heitä kokonaan pois kuvattavista tilanteista ja videoinnin joutui toisinaan katkaisemaan kesken tilanteen. Tämän vuoksi vuorovaikutustilanteet eivät tulleet aina kokonaan videoiduiksi ja yksi episodi eli kokonainen vuorovaikutustilanne saattoi koostua useammasta videotallenteesta. Analyysiin pyrittiin valikoimaan kokonaisia tai mahdollisimman pitkiä yhtenäisiä vuorovaikutustilanteita. Toinen tarkempaan analysointiin valittavien videoiden peruste oli *opettajan kannustavan ohjauksen arviointi erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa työskennellessä* -lomakkeen kautta saadut tulokset aikuisen sitoutuneisuudesta vuorovaikutustilanteessa. Tarkempaan analyysiin valikoitui kaikkien ryhmien tilanteiden keskiarvoa sensitiivisyyden, kannustuksen ja autonomian osalta vastaava video (kts. taulukko 2 s. 39). Jos esimerkiksi A ryhmän aamupiireistä kuvattiin 19 videota ja niistä on tullut arvoiksi vaihtelevasti lukuja 2-5 välillä, on laskettu sensitiivisyyden keskiarvo, joka on 4,11 kannustuksen keskiarvo 4 ja autonomian keskiarvo 3,79. Aamupiiristä tarkempaan analyysiin tämän ryhmän kohdalta valikoitui video, joka on määritelty 1-5 asteikolla 4 tasolle.

Soveltavan keskustelunanalyysin tarkoituksena ei ollut vertailla ryhmien tai opettajien eroja tai arvioida sitä, missä ryhmässä on laadukkainta vuorovaikutusta opettajan ja lasten välillä. Analyysin tarkoituksena oli kuvata erilaisia vuorovaikutustilanteita, joissa havainnot nousevat aidoista vuorovaikutustilanteesta tunnistuen vuorovaikutukseen osallistuvien merkityksen vuorovaikutuksen rakentumisen kannalta (Vilkkä 2019, 163). Analyysitavassa on korostunut keskustelunanalyysille keskeinen pyrkimys analysoida sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ainoastaan sitä, mikä on nähtävissä osallistujien ulkoisessa käyttäytymisessä, jolloin tietämisen, tuntemisen ja tarkkaavuuden prosessit jäävät analysoimatta, koska niiden on ajateltu johtavan vuorovaikutuksen ilmiöiden selittämiseen mielensisäisillä prosesseilla (Lindholm ym. 2016, 13,16). Keskustelunanalyysin vahvuus on sen mikroanalyttinen lähestymistapa vuorovaikutukseen sekä vuorovaikutuksen aineistolähtöinen tarkastelu ilman ennako-oletuksia ja teorioista johdettuja hypoteeseja. Keskustelunanalyysin avulla ei voi määrittää milloin vuorovaikutus on hyvää

tai onnistunutta, vaan sen avulla voidaan esimerkiksi lisätä toimijoiden tietoisuutta vuorovaikutuksen yksityiskohdista ja sitä kautta parantaa vuorovaikutusta. Mikroanalyysi vaati episodien katsomista useaan kertaan. (Lindholm ym., 2016, 26–27.)

Valikoidut episodit litteroitiin ennen analyysia, jotta aineisto saatiin analysoitavaan muotoon (Metsämuuronen 2011, 126). Litteraatteja analysoitiin soveltavaa keskustelunanalyysia hyödyntäen. Perinteisessä keskustelunanalyysissa käytettävä litteroinnin merkistö tai tarkka puheen analyysi eivät soveltuneet tähän aineistoon, joten videoaineistot litteroitiin kuvailemalla analyysin kohteena olevat episodit tarkasti. Vuorovaikutuksen mikroanalyysi muodosti ymmärrystä siitä, mistä tekijöistä vuorovaikutus rakentui aikuisen ja lapsen välille. Vuorovaikutustilanteita on analysoitu siltä osin, miten edellinen puheenvuoro tai kommunikatiivinen keskustelun aloitus otetaan vastaan. Analyysissa on tarkasteltu aloitteeseen vastaamisen tapaa ja vuorovaikutuksen jatkumista. Tämä tarkastelu kohdistui sekä aikuisen että lasten vuorovaikutusaloitteisiin. Tarkastelun kohteena oli sellaisia toimintamahdollisuuksia ensimmäinen puhuja avaa ja mitkä niistä on sellaisia, johon seuraava puhuja tarttuu tai mitkä hän sivuuttaa. (Lindholm ym. 2016, 22–23; Vilka 2018, 163.) Tässä tutkielmassa puhujalla tarkoitetaan myös henkilöä, joka ei käytä puhetta kommunikoinnin keinona. Keskustelunanalyttista tietoa on sovellettu puhetta korvaavan ja tukevan kommunikoinnin mahdollisuuksiin. Sensitiivisyys eli herkkyyys nähdä toisen aloitteita korostuukin erityisesti silloin, kun tutkimus kohdistuu vuorovaikutukseen, jossa vuorovaikutukseen osallistujalla on vuorovaikutuksessa erityisiä haasteita kuten puhumisen, kuulemisen tai ymmärtämisen ongelmia. Tämä on huomioitu vuorovaikutusta analysoidessa ja tuo analyysiin sen erityispiirteen. Vuorovaikutuksessa on keskeisessä osassa mukana myös osallistujien tunnetilat, joiden kautta osallistujat toimivat tilanteessa. Tämän tutkielman analyysissa pyrittiin huomioimaan varsinaisen vuorottelevan keskustelun eli viestien ilmaisun lisäksi myös henkilöiden tunnetilojen, ilmeiden ja eleiden vaikutus ilmaisujen vahvistamisessa. (Lindholm ym. 2016, 14, 22–23.)

Kun valitut videot oli analysoitu tarkemmin, analyysista tullutta tietoa yhdisteltiin. Auki kirjoitetuista episodeista etsittiin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, joita ryhmiteltiin tilanteisiin. Tilanteista analysoitiin opettajan toiminta, lapsen toiminta sekä yhteisen toiminnan piirteet. Tilanteiden analyysia yhdistelemällä muodostuivat tulokset ja johtopäätökset ja lopulta kokoava käsitys tutkittavasta ilmiöstä. Soveltavaa keskustelunanalyysia hyödyntämällä saatiin tieto vuorovaikutustilanteen yksityiskohdista. (Tuomi & Alasuutari 2018, 123.)

7 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tutkimustulokset on esitetty tutkimusongelmittain kahdessa alaluvussa. Alaluku 7.1 vastaa tutkimuskysymykseen: *Miten opettaja sitoutuu vuorovaikutukseen lapsen kanssa?* Alaluku 7.2 vasta toiseen tutkimuskysymykseen: *Millä tavoin vastavuoroisuus toteutuu opettajan ja lapsen välisissä vuorovaikutustilanteissa?* Koska tutkielmassa on kaksi analyysin vaihetta ja tutkittavaa ongelmaa, koostetaan näiden molempien tutkimusongelmien keskeiset tulokset alalukuun 7.3. yhteenvedoksi.

7.1 Opettajan sitoutuneisuus vuorovaikutustilanteissa

Ensimmäinen tutkimuskysymys oli: Miten opettaja sitoutuu vuorovaikutukseen lapsen kanssa varhaiskasvatuksen arjessa? Taulukko 2 (kts. s. 39) osoittaa opettajan sitoutuneisuuden erilaisissa vuorovaikutustilanteissa sensitiivisyyden, kannustuksen ja autonomian osalta 1-5 portaisella asteikolla. Taulukosta voidaan havaita opettajien sitoutuneisuuden vaihtelevan suuresti ryhmästä ja tilanteesta riippuen. Silloin ei voida tehdä yleistettyä päätelmää, vaan tuloksia tulee tarkastella tilannesidonnaisesti.

Tarkastelun kohteena oli kolme erityisryhmää, joten tuloksissa näkyy jokaisen opettajan yksilöllinen tapa toimia vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Yhden opettajan sitoutuneisuus oli selkeästi vahvinta ohjatun toiminnan tilanteissa (4 tasoa) kuin esimerkiksi arjen tilanteissa (2-3 tasoa). Spontaaneja vuorovaikutustilanteita lasten kanssa tuli hyvin vähän, mikä voikin osoittaa sen, että opettaja oli aidosti läsnä vuorovaikutuksessa lapsen kanssa ohjatun toiminnan hetkissä ja satunnaisesti muulloin. Toisella opettajalla sitoutuneisuus vuorovaikutukseen lapsen kanssa oli tasaisen korkeaa (4-5 tasoa) kaikissa vuorovaikutustilanteissa. Kolmas opettaja oli taas sitoutuneempi spontaaneissa vuorovaikutustilanteissa (3 tasoa) kuin muissa tilanteissa (2-3 tasoa). Jo tämä tulos osoittaa vuorovaikutuksen tilannesidonnaisen tarkastelun tarpeen. Tuloksia opettajien sitoutuneisuudesta vuorovaikutustilanteissa ei tarkastella tarkemmin yksittäisen opettajan toimintana vaan yleisemmällä tasolla tilanteiden kautta. Taulukossa 3 on laskettu kaikkien opettajien yhteinen keskiarvo sitoutuneisuudesta eri tilanteissa, jotta saadaan yleistettäviä tuloksia siitä, missä tilanteissa opettajien sitoutuneisuus vuorovaikutukseen lapsen kanssa oli vahvinta ja missä heikointa. Tulokset on esitetty sitoutuneisuuden kolmen osatekijän eli sensitiivisyyden, kannustuksen ja autonomian kautta ja tilanteista on laskettu myös sitoutuneisuuden keskiarvo kaikista osatekijöistä.

Taulukko 3 Kaikkien ryhmien sitoutuneisuuden keskiarvot

		Sensitiivisyys	Kannustus	Autonomia	SITOUTUNEISUUS
OHJATTU TOIMINTA	AP	3,66	3,84	3,40	3,63
	TT	3,94	3,75	3,55	3,75
SPONTAANI-VUOROVAIKUTUS	OH	3,87	4,10	3,82	3,93
	ST	3,13	3,74	3,28	3,83
PERUSHOITO JA ARKI	P	2,80	2,50	2,50	2,60
	R	3,59	3,00	3,30	3,30

Taulukosta 3 voidaan huomata yhteisten sitoutuneisuuden keskiarvojen sijoittuvan suurimmaksi osin 3 tasolle, joka on asteikon keskivälillä (1-5). Spontaanin vuorovaikutuksen odotushetket ovat saaneet selkeästi muita tilanteita suurempia arvoja. Tuloksen analyysissä tulee huomioida, ettei yhdessä ryhmässä tullut juurikaan spontaaneja odotushetkiä opettajan ja lapsen välille, ja se voi osiltaan vaikuttaa tulokseen. Sitoutuneisuus odotushetkissä oli erityisesti kannustuksen eli aktivoinnin kannalta merkittävä. Opettajat olivat taitavia motivoimaan lapsia yhteiseen vuorovaikutukseen ja leikkiin tilanteissa, jossa oli aikaa olla yhden lapsen kanssa kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa. Toinen keskeinen yleistettävä tulos on perushoidon ja arjen tilanteiden, etenkin pukemishetkien, mutta myös ruokailuhetkien heikoin sitoutuneisuus. Ohjatun toiminnan tilanteet, eli aamupiirit ja toimintatuokiot, saivat tasaisesti kolmesta sitoutuneisuuden osatekijästä keskiarvoja 3,40-3,94 välillä.

Kun tarkastellaan kolmea sitoutuneisuuden osatekijää erikseen, voidaan todeta sensitiivisyyden saavan suurimman arvon toimintatuokioilla ja pienimmän pukemistilanteissa. Kannustus sekä autonomia saavat suurimman arvon spontaaneissa odotustilanteissa ja pienimmän pukemistilanteissa. Myös näiden tulosten tarkastelussa tulee huomioida tilannesidonnaisuus. Etenkin autonomian antamiseen liittyy vahvasti vuorovaikutustilanne sekä lapsen tarpeet. Siihen liittyy myös tekijät, joita ei voi pelkän havainnoinnin kautta saada selville, esimerkiksi lapsen oman ilmaisun ja toiminnan vahvistamisen tavoitteet.

7.2 Vastavuoroisen vuorovaikutustilanteen rakentuminen

Toinen tutkimusongelma käsittelee vuorovaikutustilanteiden vastavuoroisuuden toteutusta sekä vuorovaikutuksessa osallisena olevien toimintaa vuorovaikutuksen rakentamisen kannalta. Vuorovaikutustilanteita on analysoitu ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulosten kautta tarkemmin valikoiduista episodeista. Toisena tutkimuskysymyksenä oli: *Millä tavoin vuorovaikutustilanteen vastavuoroisuus toteutuu?* Vuorovaikutustilanteesta tarkasteltiin molempien osapuolien toimintaa. Sitä kautta muodostui tarkemmat alakysymykset: *Millä tavoin opettaja toimii vuorovaikutustilanteissa ja vastaa lapsen vuorovaikutusaloitteisiin? Millä tavoin lapsi toimii vuorovaikutustilanteissa ja vastaa opettajan vuorovaikutusaloitteisiin?* Tutkimustulokset esitetään luokkien mukaan: ohjattu toiminta (aamupiirit ja toimintatuokiot), spontaani vuorovaikutus (odotus- ja siirtymätilanteet) sekä arki ja perushoito (ruokailut ja pukemistilanteet). Vuorovaikutustilanteiden analyysi kohdistui opettajan ja yhden lapsen välisiin vuorovaikutustilanteisiin. Tarkastelun kohteena oli sosiaalisen vuorovaikutuksen resurssit, jotka mahdollistavat vuorovaikutuksen muodostumisen opettajan ja lapsen välille. Näitä resursseja ovat esimerkiksi kehollinen läsnäolo (fyysinen läsnäolo, toisen aistiminen, fyysinen kosketus), keholliset resurssit (katseen merkitys yhteisessä toiminnassa, katsekontakti ja katseen suuntaaminen, ilmeet ja eleet) ja sanallinen kommunikaatio.

7.2.1 Vuorovaikutus ohjatussa toiminnassa

Ohjattua toimintaa ja siinä tapahtuvaa opettajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta ohjasi usein toiminnan tavoitteet ja ennakoon suunniteltu tilanne. Silloin vuorovaikutustilanne ei ollut täysin ennakoimaton tai rakentunut aidosti tilanteessa osallistujien välille. Vuorovaikutuksen aloitteet painottuvat opettajan aloitteisiin ohjatun toiminnan toteuttamisessa. Myös lasten vuorovaikutusaloitteita nähtiin tilanteissa. Esimerkiksi aamupiirit muodostuvat tietyistä päivittäin toistuvista elementeistä, jotka määrittivät vuorovaikutustilanteen etenemistä. Se, antoivatko opettajat mahdollisuuden lasten spontaaneihin vuorovaikutusaloitteisiin ja muodostuiko niistä aloitteista yhteistä vuorovaikutusta, vaihteli tilanteen mukaan. Seuraavaksi esitellään aineistoesimerkkien kautta tarkemmin tuloksia opetta-

jan ja lapsen aloitteista rakentunutta yhteistä vuorovaikutusta. Aineistoesimerkkien litte-
raateissa kursivoituna on esitetty puheilmaisu ja ilman kursivointia muu ilmaisu. Sulkui-
hin on merkitty verbaalista ilmaisuja vahvistava ele tai ilmaisuuden tarkennus.

Esimerkissä 1 opettaja antaa lapsen spontaanille yhteistoiminnan aloitteelle mahdolli-
suuden ja jatkaa yhteistä toimintaa, joka kuitenkin päättyy lapsen tarpeen kannalta liian
nopeasti. Vastaavia tilanteita oli aineistossa paljon. Lapsen aloitteeseen tartuttiin, mutta
yhteinen toiminta ei jatkunut aina riittävän pitkään lapsen vuorovaikutuksellisen tarpeen
kannalta. Tämä osoittaa sen, että aikaa tarvitaan paljon kehitysvammaisen lapsen vuo-
rovaikutuksen jatkumiselle.

Esimerkki 1

Numerointi osoittaa rivin O= Opettaja L= Lapsi
Episodin kesto 0:00:37

Tilanne: Koko ryhmän aamupiiri. Katsotaan, ketkä lapset ovat paikalla päiväkodissa. Katsotaan
yhdessä lapsen kuva ja lapsi saa laittaa sen seinälle yhdessä avustajan kanssa. Opettajalla on
sylissä kitara. Soittaa ja laulaa jokaiselle laulun (kuka on paikalla)

- 1 L: istuu toisen aikuisen sylissä kasvot vastakkain opettajan kanssa
- 2 L: koskee kitaraa ja koittaa saada kitarasta äänen
- 3 O: ottaa lapsen käden ja auttaa kitaran soitossa (ottaa katsekontaktin lapseen, hymyilee)
- 4 O: *Oliko kiire?* (tarkoittaa päiväkotiin tuloa)
- 5 O: *Lapsen nimi soittaa kitaraa* (auttaa lasta soittamaan kitaraa) hymyilee
- 6 L: hymyilee laittaa kielen ulos (innostuksen ilmaus) kurottautuu lähemmäksi
- 7 O: ottaa soinnun ja auttaa lapsen käden soittamaan. päästää lapsen kädestä irti
- 8 O: *Tässä on lapsen nimi* (Ottaa lapsen kädestä ja ohjaa lapsen käden näyttämään lasta)
- 9 L: katse kitarassa ja kurottaa vielä voimakkaammin eteenpäin. Rämpyttää toisella kädellä
- 10 L: nauraa ääneen ja kurottaa kohti kitaraa, hymyilee ja innostuu kitarasta
- 11 O: (Silittää lapsen päätä) *Ootkos kuule on puhas tukka sulla ootkos käyny aamusuihkussa*
- 12 L: kurottelee molemmilla käsillä kohti kitaraa
- 13 L: vaihtaa kättä ja koittaa ylettää vasemmalla kädellä kitaraan
- 14 L: vetää kädet pois takaisin syliin
- 15 O: ottaa katsekontaktin lapseen
- 16 O: *lapsen nimi* (taputtaa lasta olkapäälle ja kääntyy tuoliilla toiseen suuntaan)
- 17 L: katsoo opettajaan päin
- 18 O: (ottaa sivusta lapsen kuvan)
- 19 O: *lapsen nimi on paikalla* Kiertää kuvan kanssa kaikkien lasten luona
- 20 L: katsoo muualle ja kohdistaa katseen opettajaan, kun opettaja tulee hänen luo

Tilanne on lyhyt kasvokkain tapahtuva vuorovaikutushetki opettajan ja lapsen välillä aamupiirin
aikana. Aamupiiritilanne jatkui vielä tämän jälkeen.

Opettajan ottaa katsekontaktia lapseen tavoitellakseen vuorovaikutusta lapsen kanssa
(rivit 3 ja 15). Vaikka opettaja pyrkii pitämään kiinni aamupiirin tavoitteista eli siitä, että
katsotaan lapsen kuva ja kerrotaan hänen olevan paikalla, opettaja antaa mahdollisuu-

den lapsen aloitteelle yhteisestä kitaran soitosta. Tarttuessaan lapsen vuorovaikutusaloitteeseen, opettaja mahdollistaa yhteisen toiminnan jatkumisen auttamalla lasta kitaran soitossa. Hän vahvistaa toiminnan olevan yhteistä vielä sanallisella viestillä sanomalla lapsen soittavan kitaraa (rivit 3 ja 5). Tilanteessa opettaja tarkistaa lapsen viestin sekä vahvistaa ymmärtäneensä lapsen tarpeen ja innostuksen kitaran soitolle. Opettaja käyttää puhekommunikaation lisäksi eleitä ja ilmeitä. Hän puhuu hitaasti, painottaen sanoja ja luo puheen sävyllään lempeän vuorovaikutusilmapiirin. Lapsi soittaa innokkaasti, mutta hänen fyysisestä kehonkielestään voi tulkita soittamisen loppuvan liian nopeasti, kun lapsi kurottautuu voimakkaasti kohti kitaraa (rivit 12-13). On mahdollista, että lapsi ymmärtää, ettei saa enää opettajan tukea kitaran soittoon, kun toiminnassa on siirrytty jo eteenpäin. Tämä voidaan tulkita siitä, että lapsi vetää kätensä takaisin syliin ja ei tavoittele enää kitaraa (rivi 14). Välillä opettaja puhuu jotain muuta yhteisen vuorovaikutustilanteen merkityksen kannalta, sillä lapsi ei vastaa millään tavoin opettajan vuorovaikutukseen (rivit 4 ja 11-12).

Esimerkissä 1 lapsen vuorovaikutusaloite aloitti yhteisen toiminnan, kitaran soiton (rivi 2). Lapsen aloite kitaransoitosta oli tilannesidonnainen. Hän innostui nähdessään kitaran ja ilmaisi opettajalle haluavansa soittaa sitä. Lapsi ei osoittanut olevansa kiinnostunut aamupiirin etenemisestä tai siitä, mitä opettaja hänelle puhui vaan vastasi opettajan non-verbaaliseen viestintään. Lapsi käytti vuorovaikutuksessaan fyysisiä ei kielellisiä ilmauksia kuten eleitä, ilmeitä, liikettä. Hän ilmaisi kurottautumalla eteenpäin, että on kiinnostunut soittamaan kitaraa. Lapsi ilmaisi ilon ja innostuksen fyysisesti hymyilemällä, laittamalla kielen ulos ja naurahtamalla ääneen (rivit 6 ja 9-10). Vuorovaikutuksesta tuli yhteistä toimintaa siinä vaiheessa, kun opettaja vastasi lapsen aloitteeseen ja yhteinen vuorovaikutustoiminta loppui myös siinä vaiheessa, kun opettaja ei antanut mahdollisuutta toiminnan jatkumiselle. Silloin opettaja puhui muista asioista ja lapsen katse oli edelleen kitarassa, heillä ei ollut enää yhteistä huomion kohdetta. Yhteinen jaettu huomion kohde ja yhteistä vuorovaikutusta ylläpitävä elementti oli kitara, ei aamupiriin toiminta. Lopussa opettaja ottaa katsekontaktin lapseen ja sanoo lapsen nimen. Lapsi vastaa nopeasti katseeseen, mutta siirtää huomionsa jälleen kitaraan. Lapsen nimen ääneen sanominen saa lapsen tarkkaavuuden opettajaan, mutta tässä vaiheessa opettaja kääntyy jo pois kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta ottamaan lapsen kuvaa ja näyttämään sitä muille. Myös lapsi kääntää katseensa muualle ja vuorovaikutus heidän välillään päättyy.

Edellisessä esimerkissä kuvattiin ohjatulle toiminnalle harvinaisempaa tilannetta, jossa lapsen aloite määrittä vuorovaikutustilanteen kulkua. Useimmin ohjatussa toiminnassa oli

nähtävillä kuitenkin opettajan aloitteesta rakentunut yhteinen vuorovaikutus. Lapsi vastaa opettajan aloitteeseen, kun toiminta on hänestä mielekästä ja jollain tavalla merkityksellistä. Esimerkki 2 osoittaa, millä tavoin opettajan pedagoginen osaaminen ja heittäytyminen ohjatun toiminnan tilanteessa vahvisti lapsen sitoutuneisuutta vuorovaikutukseen sekä toimintaan ja mahdollisti sitä kautta yhteisen vuorovaikutustilanteen rakentumisen. Näissä tilanteissa opettaja herätti lapsen mielenkiinnon tekeillä olevaan asiaan voimakkaasti ilmehtien, elehtien ja äänen painojen avulla sekä hyödyntämällä puhetta tukevaa kommunikointia, esimerkiksi kuvia ja viittomia. Opettajan intensiivinen läsnäolo ohjatun toiminnan tilanteissa vahvisti jaetun yhteisen toiminnan kokemusta ja yhteisen vuorovaikutuksen rakentumista.

Esimerkki 2

Episodin kesto 0:00:56

Numerointi osoittaa rivin O= Opettaja L= Lapsi

Tilanne: Lauluhetki. Paikalla 5 lasta ja 4 aikuista. Opettaja istuu edessä ja lapset puolikkaassa ympärillä omissa apuvälinetuoleissaan. Aikuiset istuvat lasten vieressä tai takana. Seinällä on kangas, jossa on kuva *lauluhetki*. Episodi on videoitu lasten takaa, opettajan toiminta näkyy. Opettajan ja lapsen kahdenvälisen vuorovaikutuksen alkaessa on videoitu niin, että molempien kasvot näkyvät sivustapäin.

- 1 O: *Lauletaan lapsen nimi sulle ainakin tuttu ja lapsen nimi sulle tuttu*
- 2 O: *semmonen kalalaulu* (samalla viittoo sanat: lauletaan, tuttu, kala, laulu)
- 3 O: Nappaa käsien väliin pienen laukun ja esittelee sitä lapsille
- 4 O: *Mitähän täältä laatikosta löytyy?* (salaperäinen arvuutteleva puhe, vangitsee huomion)
- 5 O: *Mulla on tämmönen kiva laukku mukana* (heiluttelee laukkuja kahvasta)
- 6 O: suuntaa katseen lapsiin ja hakee katsekontaktia
- 7 L: katsoo opettajaan
- 8 O: (huomaa lapsen katsekontaktin) *Haluaisitko lapsen nimi avata?*
- 9 O: vie laukun lapsen luo, rullaa tuolilla lapsen lähelle
- 10 L: kurottaa kohti laukkuja ja koskee laukkuun
- 11 O: kumartuu lapsen ja laukun äärelle
- 12 O: *Nostappa kansi ylös*
- 13 L: tutkii laukkuja
- 14 O: katse suunnattuna lapseen, tarkkailee lapsen eleitä, hakee katsekontaktia
- 15 O: *onkin arvoitus, miten se oikein aukeaa* (katse vuorotellen lapseen ja laukkuun)
- 16 L: ihmettelee, miten laukku aukeaa. pyörittelee sitä käsissään
- 17 O: napsauttaa laukun auki *OOOOH*
- 18 L: katsoo opettajaa ja siirtää katseen laukkuun
- 19 L: hypistelee laukusta löytyviä esineitä
- 20 O: *Mitäs sieltä löytyy?*
- 21 L: ottaa katsekontaktin opettajaan
- 22 L: nappaa laukusta pienen pehmohain ja kääntää katseen haihin
- 23 O: *onko siellä paljon kaloja* (viittoo kala) ottaa katsekontaktin lapseen
- 24 L: kääntää katseen haista opettajaan
- 25 L: kääntää katseen haihin ja laukkuun. Tunnustelee pehmoja
- 26 L: hämmästelee suu auki mitä muuta laukussa on
- 27 O: *Annetaanpas kaikkien katsoa niitä* (nappaa laukun ja siirtyy toisten lasten luo)
- 28 L: pitää hai pehmoa kädessä ja katsoo siihen.

Opettaja ottaa aktiivisesti alusta asti kontaktia lapsiin ja osoittaa sanallisella viestillä sekä katseen suuntaamisella toiminnan olevan heidän yhteistä (rivi1). Opettajan tietoinen läsnäolo ja lasten läsnäolon havainnointi tilanteessa antaa opettajalle mahdollisuuden aloittaa kahdenvälisen kasvokkaisen vuorovaikutukseen sen lapsen kanssa, joka ottaa häneen katsekontaktin (rivit 6-7). Opettajan aktivoiva innostunut puhetapa on kannustanut lapsen kasvokkaiseen vuorovaikutukseen kanssaan. Opettaja kysyy lapselta, haluaako hän avata laukun. Lapsi tarttuu opettajan innostavaan aloitteeseen laukun tutkimisesta. Hän ilmaisee elein katseella ja kurottautumalla laukkua kohti haluavansa (rivi 9). Lapsen huomio menee laukun avaamiseen ja samalla hän hakee katsekontaktia opettajan kanssa varmistuakseen toiminnasta ja osoittaakseen jaetun huomion kohteen. Vuorovaikutustoiminta jatkuu yhteisenä, kun opettajan ohjaava puhe kannattelee vuorovaikutuksen etenemistä (rivit 15 ja 20). Opettaja ilmaisee puheen lisäksi elein sekä viittomia apuna käyttäen, että toiminta on yhteistä. Opettaja sanoittaa toimintaa ja käyttää kommunikoidessaan tukena viittomia (rivit 20 ja 23). Lapsi vastaa opettajan esittämiin kysymyksiin ottamalla katsekontaktin opettajaan (rivi 24).

Tässä ohjatun toiminnan tilanteessa on nähtävillä opettajan ja lapsen vahva sitoutuneisuus tekeillä olevaan toimintaan sekä yhteiseen vuorovaikutukseen. Opettaja vahvistaa yhteistä toimintaa ja vuorovaikutuksen jatkumista ohjaavalla puheella sekä innostuneilla eleillä. Opettajan heittäytyminen tilanteeseen, eläytyminen ja lapsen kannustus yhteiseen vuorovaikutukseen kannattelee vuorovaikutustilanteen alusta loppuun saakka ja sitouttaa myös lasta yhteiseen toimintaan. Opettaja vahvisti omaa ilmaisuaan tukiviittomia käyttämällä. Käyttäessään tukiviittomia, opettaja mallittaa lapselle menetelmää sekä varmistaa lapsen puheen ymmärtämisen. Tukiviittomien käyttäminen hidastutti automaattisesti myös puheilmaisua, jolloin lapselle jäi enemmän aikaa viestin ymmärtämiselle. Opettajan oman ilmaisun mukauttamisen kautta mahdollistui yhteinen vuorovaikutus. Tilanteen opettaja on tiedostanut oman roolinsa osaavampana kommunikointikumppana yhteisen vuorovaikutuksen aloituksessa, tilanteen jatkumisessa ja lopettamisessa sekä haluaa vahvistaa myös lapsen mahdollisuutta yhteiseen vuorovaikutukseen.

7.2.2 Vuorovaikutus spontaaneissa tilanteissa

Odotustilanteissa rakentui kaikista eniten ennakoimatonta ja spontaania vuorovaikutusta opettajan sekä lapsen välille. Jo sana odotus viittaa siihen, että tilanteissa ei ollut ennakoon mietittyjä tavoitteita, vaan vuorovaikutus rakentui aidosti tilanteessa osallistujien

toiminnasta kyseisessä hetkessä. Osa opettajista oli näissä hetkissä sitoutuneesti läsnä vuorovaikutuksessa lapsen kanssa, kun taas osalle nämä ikään kuin merkityksettömät päivän odotteluhetket olivat aikaa hoitaa juoksevia asioita, esimerkiksi käydä keskustelua toisten työntekijöiden kanssa. Silloin vuorovaikutus lapsen kanssa ei ollut sitoutunutta. Mielenkiintoista tilanteiden analyysissä oli se, että ylimääräiset odotteluajat olivat kuitenkin yhteisen aidon vuorovaikutuksen rakentumisen kannalta kaikista merkityksellisimpiä päivän hetkiä. Näissä tilanteissa rakentui aidoimpia vuorovaikutushetkiä opettajan ja lapsen välille ilman ennakoituja suunnitelmia. Aidon vuorovaikutuksen rakentuminen vaati kuitenkin opettajalta tietoisien päätösten olla kaikissa päivän hetkissä lasta varten. Tämä on sitoutumista vuorovaikutukseen kaikissa tilanteissa. Useissa episodeissa nämä odotteluhetkien aidot yhteiset vuorovaikutustilanteet olivat erilaisia spontaaneja yhteisleikkejä lapsen kanssa.

Esimerkki 3 osoittaa, miten ennakoimattomuus näkyy lapsen ja opettajan spontaaneissa vuorovaikutusaloitteissa ja molempien sitoutumisessa yhteiseen leikkiin. Yhteinen vuorovaikutus rakentui tilanteessa myös ympäristön mahdollisuuksista, saatavilla olevista esineistä ja leluista, jotka houkuttelivat opettajaa ja lasta yhteiseen leikkiin.

Esimerkki 3

Episodin kesto 0:00:58

Numerointi osoittaa rivin O= Opettaja L= Lapsi

Tilanne: Odotushetki. Opettaja ja lapsi ovat huoneessa, jossa on leluhylly. He ovat tutkineet yhdessä odotellessaan aamupiirin alkua, millaisia leluja hyllyssä on.

- 1 L: pitää barbinukkeä toisessa kädessä ja toisessa harjaa
- 2 O: *Harjataanko nuken tukkaa?*
- 3 L: siirtää barbin sivuun
- 4 O: *Ei se ei ollut hyvä*
- 5 L: pitää harjaa kädessä, osoittaa sillä barbilaatikoon ja katsoo barbeihin
- 6 L: äänтелеhtii kommunikoivasti
- 7 O: ottaa yhden barbin laatikosta
- 8 O: *Entäs tän nuken tukkaa?* (tarjoaa barbia lapselle)
- 9 L: (ottaa kiinni barbista) äänтелеhtii (katse barbissa)
- 10 O: katsoo lapsen kädessä olevaa barbia
- 11 O: *Harjataanko tän nuken tukkaa?* (pitää barbista kiinni, lapsi saa harjata)
- 12 L: katsoo nukkeen ja harjaa nukkea
- 13 O: *Noooiin harjataan*
- 14 L: harjaa barbin kättä. Ottaa katsekontaktin opettajaan.
- 15 L: äänтелеhtii ääääh
- 16 O: *Se on käsi. harjataan tukkaa* (samalla näyttää sormella, missä barbin tukka on)
- 17 L: jatkaa käden harjaamista
- 18 O: *Kato lapsen nimi, harjataan tukkaa*
- 19 O: (kuiskaa) *nääin me harjataan tukkaa hienosti*
- 20 O: päästää barbista irti
- 21 L: pitää toisella kädellä barbia ja toisella harjaa
- 22 L: laittaa harjan suuhun ja katsoo opettajaan
- 23 O: *Ai sä maistat. harjataan* (ohjaa lapsen käden ja harjan kohti barbia)

- 24 O: pitää lapsen kädestä ja harjaavat yhdessä barbin hiuksia
 25 O: *Näin hienosti*
 26 L: katsoo sivulle. viskaa barbin pois ja suuntaa katseen laatikkoon
 27 O: *Mitä muuta sieltä löytyy?* suuntaa katseen laatikkoon
 28 L: nappaa laatikosta leikkittuttipullon. tutkii sitä
 29 O: *Tuttipullo* (innostuneella äänellä)
 30 L: ohjaa tuttipulloa opettajaa kohti
 31 O: *Ottaaks oma nimi vähän* (nappaa kiinni tuttipullostaa)
 32 L: pitää myös kiinni tuttipullostaa ja ohjaa kohti opettajaa
 33 O: tekee juomisen ääntä
 34 O: *Juoko lapsen nimi?* ((ohjaa tuttipullon kohti lapsen suuta))
 35 L: hymyilee, muttei halua. vetäytyy taaksepäin
 36 O: *Eikö? no oma nimi juo*
 37 L: kurottaa kohti aikuista. pitää kiinni tuttipullostaa
 38 O: pitää kiinni tuttipullostaa ja ohjaa kohti suuta. tekee juomisen ääntä
 39 L: naurahtaa (vetää tuttipulloa pois)
 40 O: *Juota oma nimi:lle*
 41 L: kurottaa taas kohti opettajaa ja nauraa ääneen
 42 O: *Hyvää maitoa* (tekee juomisen ääntä ja nauraa)
 43 L: hymyilee ja nauraa
 44 L: kääntää katseen pois kohti leluhyllyä. heittää tuttipullon pois
 45 O: kääntää katseensa myös hyllyyn

Tilanteessa on nähtävillä kaksi toisistaan irrallista leikkiä, barbin harjaaminen ja tuttipullostaa juottaminen. Leikki alkaa lapsen aloitteesta, kun lapsi tutkii barbia ja harjaa (rivi 1). Opettaja tulkitsee lapsen viestiä barbin harjaamisesta ja johdattelee puheellaan sekä toiminnallaan lapsen symboliseen leikkiin. Hän tarjoaa lapselle toista barbia ja antaa lapsen valita, mikä barbi otetaan leikkiin (rivit 2-9). Opettaja sanoittaa yhteistä toimintaa ääneen, jota kautta rakentuu vuorovaikutus leikissä (rivit 13-19). Lapsi lähtee opettajan esittämään leikkialoitteeseen ”harjataanko tän nukan tukkaa” (rivit 9-13). Lapsi jatkaa leikkiä harjaamalla nukan kättä. Opettaja sanoittaa lapselle ”se on käsi, harjataan tukkaa” (rivi 16). Tässä tilanteessa opettaja estää lapsen toiminnan myös käden ja muun barbin harjaamisesta sekä ohjaa lasta hänen mielestään ”oikeaan tapaan” harjata barbin tukkaa. Kun lapsen autonomiaa, valinnanvapautta leikissä rajoitettiin, myös leikki muuttui vähemmän kiinnostavaksi, joka on tulkittavissa lapsen eleistä. Lapsen innostus harjaamiseen loppuu kuin seinään ja silloin myös yhteinen leikki loppuu (rivi 26). Opettaja estää lapsen ajatuksen käden harjaamisesta ja ohjaa puheellaan sekä fyysisellä toiminnalla harjaamisen jälleen barbin hiuksiin (rivit 16-25). Toiminta on osittain yhteisleikkiä silloin, kun jaettu huomio kohdistuu barbin harjaamiseen ja molemmat kokevat toiminnan mielekkäänä. Siinä vaiheessa, kun molemmilla on eri ajatus leikistä ja sen etenemisestä, häviää toiminnasta myös vastavuoroisuus.

Toinen leikki alkaa myös lapsen aloitteesta. Hän tutkii lelulaatikkoo ja löytää sieltä tuttipullon (rivi 28). Myös opettaja osoittaa eleillä ja äänenpainolla hämmästyneensä, mitä laatikosta löytyy ja nimeää esineen lapselle (rivi 29). Lapsi miettii hetken ja vie tuttipulloa

kohti opettajaa, jonka opettaja tulkitsee lapsen viestinä haluta juottaa häntä. Opettaja lähtee lapsen leikkiin mukaan, toistaa toimintoa niin pitkään, kunnes lapsi osoittaa leikin olevan loppu. Tämä leikki oli aidosti yhteinen alusta loppuun asti. Leikissä näkyi molempien hyväntuulisuus ja sitoutuminen leikkiin. Opettaja osasi tulkita lapsen vuorovaikutusaloitteen oikein ja heittäytyi siihen mukaan. Opettaja eläytyi omaan rooliinsa ja antoi lapsen toistaa toimintoa useaan kertaan, josta rakentui leikin hauskuus ja vuorovaikutuksen myönteisyys. Vuorovaikutus oli molemminpuolista, kun siitä pystyi tulkitsemaan yhteisen vuorottelevan kommunikoinnin. Lapsen eleistä, nauramisesta ja hymyilemisestä sekä toiminnan toistamisesta on nähtävillä, että leikki on hänelle mieluisaa (rivit 35, 39 ja 41). Lapsi voi saada osallisuuden kokemuksen, sillä hänen toiminnallaan on merkitys leikissä ja lapsi sai olla aidosti osallisena vaikuttamassa vuorovaikutustilanteen etenemiseen. Leikkitilanne osoitti, että toiminnasta muodostui yhteistä toimintaa, kun opettaja vastasi lapsen vuorovaikutusaloitteeseen. Jos lapsen aloite sivuutettiin, ei lapsikaan ollut toiminnassa aktiivisesti mukana vaan siirtyi leikissä eteenpäin. Opettaja käytti puheita ja non-verbaalisia eleitä viestinnässään ja lapsi käytti ääntelyä sekä eleitä.

Seuraavassa esimerkissä 4 kuvataan vuorovaikutusta ja yhteistä leikkiä vaikeasti kehitysvammaisen lapsen kanssa, jonka kanssa käytetään vuorovaikutuksessa myös kosketuskommunikaatiota eli haptiiseja. Läsnaolo, puhe ja kosketus ovat vuorovaikutuksessa vahvasti läsnä ja puhekommunikointi jää selkeästi vähemmälle tässä esimerkissä. Opettajan ja lapsen yhteiseen toimintaan, yhteiseen leikkiin houkutteli esine eli pallo, josta lapsi kiinnostui.

Esimerkki 4

Episodin kesto 0:01:14

Numerointi osoittaa rivin O= Opettaja L= Lapsi

Tilanne: Odotushetki. Opettaja ja lapsi istuvat vastakkain jumppamaton päällä peilin edessä. Opettaja on antanut lapselle kumisen hapsupallon tutkittavaksi. Lapsi tunnustelee palloa, nappaa sen käsien väliin. Lapsi liikuttaa päätä puolelta toiselle. Hakee aistikokemuksia.

- 1 O: *Sä pidät nyt sitä ihan itellä vaan etkä anna mulle ollenkaan* (samalla käärii lapsen hihjoja ylöspäin)
- 2 L: pallo karkaa lapselta/ lapsi vapauttaa pallon
- 3 O: *Nyt otin* (nappaa pallon käsiensä väliin. Heittää palloa)
- 4 L: liikuttaa päätänsä puolelta toiselle
- 5 O: vie palloa lapsen pään lähelle.
- 6 L: aistii pallon läsnäolon ja nojaa palloa kohti. pää on kääntyneenä peiliin päin
- 7 O: (kurkistaa myös peiliin) *Kuka siellä peilissä on?*
- 8 L: nostaa pään ylös. taas hypistelee palloa
- 9 O: *kukkuu* (pitelee palloa käsien välissä.) katse suunnattua koko ajan lapseen.
- 10 L: liikuttaa päätänsä edes takasin, koskettelee palloa
- 11 O: vie palloa lähemmäksi lasta, lapsen syliin
- 12 L: tarraa pallosta kiinni

- 13 O: päästää pallosta irti
14 L: tunnustelee palloa. pallo vierähtää opettajan luo
15 O: *oho annaksä pallon mulle. Kiitos*
16 L: liikuttelee päätään sivulle
17 O: *Ota kiinni, hups*
18 L: saa pallon syliinsä taas hypistelee palloa, liikuttelee päätään. katse kohti kattoa
19 O: silittää lapsen jalkaa. Lapsen liikehdintä rauhoittuu
20 L: haukottelee kovaan ääneen
21 O: matkii haukotusta
22 O: *ojjoj kun väsyttää*
23 O: *nii haukotuttaa. onhan se rankkaa tulla viikonlopun jälkeen päiväkotiin*
24 O: silittää lapsen jalkaa
25 L: pitää palloa kädessä, tunnustelee sitä viskaisee pallon opettajan jalan luo
26 O: *aha saanko mä taas pallon*
27 L: liikehtii
28 O: *ota kiinni hup* (asettaa pallon lapsen syliin)
29 L: nojaa palloon päällään, halii palloa, nojaa pallon päälle silmät kiinni
30 O: silittää lapsen selkää *nii ihaana pallo. aaaai ihana pallo*
31 L: äänähtää tyytyväisenä
32 O: *niii* (jatkaa lapsen selän silittelyä)

Opettaja käyttää monipuolisesti eri kommunikoinnin keinoja kuten puhetta, eleitä, ilmeitä, kehon asentoa ja fyysisiä resursseja kommunikoinnissa lapsen kanssa. Opettajan puheilmaisuus on lempeää ja rauhallista. Hän käyttää kuitenkin selkeää kuuluvaa ääntä. Opettaja käyttää puheilmaisua lapsen viestin vahvistamisessa sekä vuorottelussa osoittamaan toiminnan vastavuoroisuuden ja jaetun yhteisen toiminnan eli pallottelun. Kun opettaja sanoittaa lapsen toimintaa ja ilmaisua ääneen, hän vahvistaa lapsen oman ilmaisun kykyä ja kommunikaatiota (rivit 15 ja 26). Puheilmaisun lisäksi opettaja käyttää viestinnässään paljon myös kosketusta ja kehollisia resursseja. Kosketuskommunikaatiosta käytetään nimitystä haptiisit. Niiden käyttö näkyy, kun opettaja koskee lapsen jalkoja (rivi 24) ja silittää lapsen selkää (rivi 30). Opettaja käyttää tilanteessa vahvaa eleilmaisua puheilmaisun tueksi vahvistaakseen lapsen ymmärrystä. Lapsi käyttää kommunikaatiossaan eleitä ja non-verbaalista viestintää. Hän ilmaisee väsymyksen haukottelemalla (rivi 20), johon opettaja vastaa myös haukottelemalla (rivi 21). Tätä kutsutaan HYP-vuorovaikutukseksi, jossa lapsen viestiä vahvistetaan toistamalla lapsen viesti sellaiseenaan. Opettaja tarkkailee ja havainnoi lapsen reaktioita sekä aloitteita ja hakee ehkä myös katsekontaktia, mutta lapsi ei vastaa siihen. Tarkkailemalla lapsen toimintaa, opettaja antoi myös lapsen aloitteelle tilaa ja sitä kautta sai mahdollisuuden vastata lapsen aloitteisiin. Vastaaminen tapahtui joko lapsen omaa kommunikaatiota mukaillen (haukotus) tai/ja lapsen viestiä vahvistaen (väsyttää) Opettaja eläytyy lapsen kommunikoinnin tasoon ja mukauttaa omaa vuorovaikutustaan lapsen tasolle. Lapsen kehonkieli ja olemus viestii kiinnostusta yhteisestä leikistä. Pallo aktivoi yhteiseen toimintaan ja myös rauhoittaa lapsen.

Tilanteessa opettaja on vuorovaikutuksessa kehitysvammaisen lapsen kanssa, jolla on paljon kommunikoinnin haasteiden lisäksi aistipulmia. Lapsen kanssa käytetään kosketuskommunikaatiota. Läsnäololla, kosketuksella ja fyysisillä resursseilla on ratkaiseva merkitys yhteisen vuorovaikutustoiminnan rakentumisen kannalta. Opettaja käyttää puhetta vahvistaakseen lapsen viestiä sekä osoittaakseen toiminnan olevan yhteistä. Opettaja vastaa lapsen aloitteisiin (rivit 15 ja 26) ja arvailee, tulkitsee sekä varmistaa lapsen viestiä toiminnallaan. Lapsi vaikuttaa vastaavan myös opettajan aloitteeseen pallon jatkamisesta, yhteisestä leikistä. Opettajan intensiivinen läsnäolo mahdollistaa yhteisen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin löytymisen. Hän osoitti äänellä, eleillä, olemuksella ja asennolla olevansa lasta varten tilanteessa. Lapsi aistii selkeästi opettajan fyysisen läsnäolon ja tunneilmapiirin vuorovaikutuksessa. Hän rentoutuu tilanteen edetessä (haukotus ja pallon päällä pötköttely, liikehditä lakkaa).

Siirtymätilanteiden vuorovaikutusta ohjasi enemmän opettajan ajatus lapsen motoristen taitojen kehittämisen tavoitteista, jolloin aito vuorovaikutus lapsen kanssa saattoi jäädä puuttumaan. Etenkin lapsen yksilölliset tavoitteet olivat vahvasti nähtävillä tilanteissa. Lapsen yksilöllisiä tavoitteita oli esimerkiksi dallarin eli kävelytuen käyttäminen liikkuesssa paikasta toiseen. Siirtymätilanteissa oli tavoite siirtyä tilanteesta tai paikasta toiseen. Siirtymätilanteet olisi voitu laittaa perushoitotilanteiden alle, sillä niissä näkyi perushoitotilanteille tyypillinen mekaaninen suorittaminen ja yksilöllinen kuntouttava tuki. Niistä oli vaikea nähdä opettajan ja lapsen välisen vuorovaikutuksen etenemistä tai yhteisen tilanteen kehittymistä. Usein vuorovaikutus ei ollut aitoa ja aidosti yhteistä. Nämä tilanteet on silti laitettu spontaanin vuorovaikutuksen luokan alle, sillä niissä olisi opettajan pedagogisella osaamisella mahdollisuus aitoon yhteyteen ja vuorovaikutukseen lapsen kanssa, jos aikaa olisi annettu riittävästi. Aikaa oli usein liian vähän siihen, että vuorovaikutus ja tilanne etenisi lapsen tahdilla ja ehdoilla. Aikaa kului tilanteessa paljon esimerkiksi siihen, että lapsi saatiin siirrettyä apuvälineestä toiseen. Osa opettajista antoi lapsen omalle toiminnalle enemmän aikaa ja mahdollisuuksia, kun taas toiset halusivat nopeuttaa toiminnan etenemistä auttamalla enemmän lasta.

Siirtymätilanteissa oli suuria eroja sen suhteen, muodostuiko siirtymätilanteessa kiireen vai rauhallisuuden ilmapiiri, oliko opettaja läsnä sitoutuneesti vai ei ja vahvistiko opettaja omalla puheellaan, eleillään ja ilmaisuillaan positiivisesti lapsen toimintaa. Esimerkkinä voidaan antaa kannustavan palautteen antaminen lapselle. Osa opettajista antoi lapselle pienestäkin yrittämisestä kehuja ja toiset taas unohtivat kannustavan palautteen kokonaan. Aineistossa oli nähtävillä myös tilanteita, jossa opettaja osoitti omalla toimin-

nallaan, ettei lapsi yrittänyt hänen mielestään tarpeeksi. Silloin myös opettajan kannatteleva tuki puuttui kokonaan. Lapsi olisi voinut kannustavalla sensitiivisellä vuorovaikutuksella ja ohjaamisella yrittää sinnikkäämmin esimerkiksi kävelyä itse. Siirtymätilanteet osoittivat sen, millä tavoin sitoutumaton ja mekaaninen vuorovaikutus sekä liika tavoitteisiin pyrkiminen esti aidon yhteisen vuorovaikutuksen rakentumisen opettajan ja lapsen välille.

7.2.3 Vuorovaikutus arjen perushoitotilanteissa

Arjen perushoitotilanteissa oli nähtävillä kaikista teknisintä ja mekaanisinta vuorovaikutusta, jossa korostui vahvasti rutiininomainen toiminta. Kehitysvammaisilla lapsilla on paljon päivittäin toistuvia hoidollisia ja kuntouttavia toimenpiteitä, jotka suoritettiin usein ilman aktiivista tai sensitiivistä vuorovaikutusta lapsen kanssa, ikään kuin yhtenä työtehtävänä. Näissä tilanteissa myös opettajien sitoutuminen vuorovaikutukseen ja läsnäolo oli kaikista heikointa. Esimerkki 5 osoittaa, miten opettajalta vaatii keskittymistä tukihihojen ja kuulolaitteiden asettaminen niin, että aito vuorovaikutus ja läsnäolo lapsen kanssa jää tilanteessa vähemmälle. Lapsille puettiin erilaisia tukivaatteita vahvistamaan esimerkiksi käsien, jalkojen ja pään oikeita asentoja ja aina niiden laittaminen ei ollut helppoa.

Esimerkki 5

Episodin kesto 0:01:50

Numerointi osoittaa rivin O= opettaja L= lapsi

Tilanne: Lapsi istuu omassa apuvälinetuolissaan ja opettaja on laittamassa hänelle kuulolaitetta sekä tukihihoja paidan hihojen alle.

- 1 L: ääntelehtii tyytymättömänä ja heiluttaa käsiään silmät kiinni (ääntely on lähellä itkua)
- 2 O: *Joo jooo*
- 3 L: rauhoittuu kun kuulolaite saadaan paikalleen
- 4 O: (silittää lapsen päätä) *noin nyt taas kuuleekin jotain*
- 5 O: kääntyy ottamaan pöydältä jotain
- 6 O: *kuuletkin jotain* (istuu lapsen viereen)
- 7 O: *Jooo sit laitetaan vielä nämä hihat* (käärii lapsen hihoja ylös)
- 8 O: *hihat paikoilleen*
- 9 L: käsi on jäykkänä
- 10 O: *on vähän jäykkä joo*
- 11 L: sormet levitettynä
- 12 O: laittaa hihan
- 13 L: ääntelehtii
- 14 O: (vetää lapsen toisen hihan ylös ja kurkistaa kättä) *nooin*
- 15 L: katsoo hihaa
- 16 O: ottaa pöytälevyltä tukihihan
- 17 L: kääntää päänsä eteenpäin ja katsoo pöydälle
- 18 O: *Niin laitetaan hihat*
- 19 L: katsoo hihaa ja vetää kättä taaksepäin. levittää sormia

- 20 O: nappaa lapsen kädestä ja asettaa hihan paikoilleen
21 L: ei reagoi, pitää päätä alaspäin
22 O: *peukku peukku peukku* (koittaa saada hihaa peukalon yli)
23 O: *noooiin koitetaan nyt*
24 L: nostaa pään ylös
25 O: *Nooiin me laitetaan vielä*
26 L: katsoo muualle
27 O: laittaa hihaa paikoilleen
28 L: kääntää katseen opettajaan
29 O: *hyvä* (vetää paidan hihan tukihihan päälle)
30 O: *Nyt on hihat* (ohjaa lapsen molemmat kädet eteen pöytälevylle)
31 O: *hyvä* (taputtaa lapsen käsivarsia molemmilta puolilta)
32 O: *oma nimi hakee ruokaa* (kääntyy pois)
33 L: katsoo eteenpäin ja pää notkahtaa alas

Opettaja keskittyy pääosin kuulolaitteen ja hihojen laittamiseen, ei vuorovaikutuksen luomiseen lapsen kanssa. Hän puhuu kyllä ääneen, mutta puhe kohdistuu toiminnan suorittamiseen (rivit 7,8,10, 18). Lapsi ilmaisee kehonkielellään ja olemuksellaan, ettei pidä pukemistilanteesta (rivit 1, 13 ja 19). Opettaja vastaa nopeasti lapsen ääntelyyn ”joo joo” ja jatkaa toimintaa. Lapsi suuntaa päätään toimintaa kohti ja sitä kautta ilmaisee tiedostavansa, mitä tilanteessa tapahtuu. Opettaja osoittaa lapselle epämiellyttävän pukemistilanteen olevan ohi (rivit 29-30), jonka jälkeen lapsen olemuskin rentoutuu. Tilanteesta on vaikea tarkastella vuorovaikutuksen vastavuoroisuutta. Opettaja vastaa lapsen ääntelehtimiseen ja toisaalta kommenteissaan osoittaa lapselle, että kuulolaite ja hihat on laitettava. Opettajan toiminta siis osoittaa sen, että hän on huomannut lapsen viestin siitä, ettei lapsi tykkää tilanteesta. Silti aitoa lämmintä vuorovaikutusta ja yhteyttä lapsen kanssa ei rakentunut tilanteessa.

Toinen arjen perushoitotilanne on ruokailu. Ruokailutilanteet ovat monien kehitysvammaisten lasten kohdalla hyvin erilaisia, mitä normaalisti kehittyvien lasten kanssa. Esimerkissä 6 kuvataan ruokatilanne, jossa lapsen ravinto menee letkun kautta suoraan mahaan ja tilanteessa keskeistä onkin suun motoriikan sekä aistikokemusten vahvistaminen, jotta jonakin päivänä lapsi voisi siirtyä suun kautta ruokailuun. Myös ruokailutilanne osoittaa sen, että perushoitoa suoritetaan hyvin mekaanisesti toistuvien rutiinien ja toimintojen kautta. Tässä tilanteessa on nähtävillä myös jonkin verran avoimuutta lapsen aloitteiden mahdollistamisessa ja yhteisen vuorovaikutuksen rakentumisessa silloin, kun opettaja antaa lapsen valita välineitä.

Esimerkki 6

Episodin kesto 0:01:22

Numerointi osoittaa rivin O= Opettaja L = lapsi

Tilanne: Ennen ruokailuhetkeä episodi alkaa siitä, että opettaja ja lapsi katsovat kuvista päivän ohjelmaa. Lapselle menee ruoka mahaletkun kautta, joten ruokailun aikana tehdään suun motooriikka- ja kasvojen aistiharjoituksia.

- 1 O: siirtää lapsen eteen pussukan
- 2 O: laittaa lapsen ravintoletkua valmiiksi
- 3 L: katsoo letkuun ja nostaa käden ylös
- 4 O: hyräilee
- 5 O: nostaa lapsen paitaa ylös ja laittaa letkun mahassa olevaan venttiiliin
- 6 L: katsoo rennosti ylöspäin ja istuu paikallaan
- 7 O: jatkaa hyräilyä
- 8 L: kääntää katseen opettajaan
- 9 O: korjaa lapsen asentoa tuolilla
- 10 L: katsoo pussukkaan ja yrittää ottaa sen
- 11 O: nappaa nukan pöydältä
- 12 O: *Haluuksä nukan?* (asettaa nukan lapsen eteen)
- 13 L: nappaa pussukan ja laittaa käden sinne
- 14 O: pitää pussukasta kiinni
- 15 L: nappaa pussukasta jotain pois
- 16 O: *Ai sen suutuubin*
- 17 L: jatkaa pussukan tyhjentämistä
- 18 L: nappaa pussukasta jonkinlaisen vibran
- 19 O: *Otetaan ne* (siirtää pussukan sivuun)
- 20 O: ottaa välineet molempiin käsiin
- 21 O: *Annetaan nukelle* (laittaa välineet nukan poskille)
- 22 O: *Laitetaan oma nimi* (laitaa omille poskilleen)
- 23 O: koittaa laittaa lapsen poskille
- 24 L: vetää päätään pois ja työntää käsillä
- 25 L: nappaa nukesta kiinni ja laittaa nukan makaamaan pöydälle
- 26 O: *Ai nukelle* (kääntää katseen nukkeen)
- 27 L: nappaa opettajan toisesta kädestä välineen ja laittaa sen nukan päälle
- 28 L: työntää nukan kauemmaksi vahingossa
- 29 O: siirtää nukan lähemmäksi ja nostaa sen pystyyn
- 30 O: antaa lapsen kädelle tärinätuntoaistimusta
- 31 L: katse kohdennettuna nukkeen

Esimerkin 6 vuorovaikutustilanteessa näyttäytyi perushoidollinen rutiininomainen työskentely, kun opettaja toimii ensin mekaanisesti laittaessaan lapsen ravintoletkun (rivit 2-5). Aktiivinen vastavuoroinen vuorovaikutus lapsen kanssa alkaa siinä vaiheessa, kun opettaja nappaa nukan pöydältä ja asettaa sen lapsen eteen kysyen samalla haluaako lapsi nukan (rivit 11-12). Toisaalta opettaja on heti alkuun asettanut pussukan lapsen eteen (rivi 1). Tämän tarkoituksena on antaa lapselle ennakoiva viesti siitä, mitä tullaan tekemään. Viestin ilmaisu tapahtuu vain eleiden ja esineiden kautta. Puheen kautta opettaja kommunikoi siinä vaiheessa, kun tarjoaa nukkea lapselle (rivit 11-12). Myöhemmin selviää nukan merkitys tilanteessa. Lapsi saa olla aktiivisessa roolissa antamassa ensin nukelle värinäaistimuksia. Sen jälkeen aistimuksia annetaan lapselle. Nukke toimii pedagogisena apuvälineenä. Vuorovaikutustilannetta ohjaa osittain ennalta määriteltä runko ensin nukelle sitten lapselle. Opettaja tekee pieniä aloitteita ”annetaan nukelle”, ”annetaan minulle” ja tämän jälkeen vie tärinän lapsen lähelle (rivit 21-23).

Vuorovaikutuksen etenemistä ohjasi tavoite siitä, että halutaan lapselle aistituntemuksia vahvistaakseen lapsen motoriikkaa. Opettaja antoi lapsen viedä vuorovaikutusta eteenpäin antamalla mahdollisuuden valita esineet, joita tilanteessa käytetään. Tässäkin on taustalla ajatus siitä, että lapsella on oikeus olla osallisena itseä koskevissa päätöksissä. Opettaja vastaa lapsen vuorovaikutukseen siitä, ettei lapsi halua aisteja itselleen vaan pelkästään nukelle. Tilanteessa näyttäytyy myös lapsen aktiivinen rooli vuorovaikutuksen etenemiselle, mikä osoittaa vastavuoroisuutta. Lapsi vastaa opettajan sanattomaan viestintään. Hän näkee opettajan kädessä ruokaletkun ja nostaa käden jo valmiiksi ylös (rivi 3). Lapsi kiinnostuu pussista, jonka opettaja laittaa hänen eteensä (rivi 10). Lapsi tutkii pussukkaa mielenkiinnolla ja ottaa sieltä esineitä. Tilanteessa lapsi kommunikoi enimmäkseen osoittavien eleiden sekä katseen suuntaamisen kautta (rivit 15-19).

7.3 Yhteenveto tuloksista

Opettajien sitoutuneisuutta vuorovaikutukseen lasten kanssa tarkasteltiin kolmen sitoutuneisuuden osatekijän eli sensitiivisyyden, kannustuksen ja autonomian kautta päivittäin toistuvissa tilanteissa.

Keskeiset tulokset tutkimuskysymykseen olivat:

- Opettajien sitoutuneisuus vuorovaikutukseen lapsen kanssa vaihteli paljon, joten sitoutuneisuutta tulee tarkastella tilannesidonnaisesti
- Opettajat olivat keskimäärin sitoutuneimpia vuorovaikutukseen lapsen kanssa ohjatun toiminnan tilanteissa kuin esimerkiksi arjen perushoidossa
- Odotushetket, joissa muodostui aitoa yhteistä spontaania leikkiä opettajan ja lapsen välille, saivat korkeita sitoutuneisuuden arvoja
- Arjen tilanteet, erityisesti pukemistilanteet, saivat heikoimpia sitoutuneisuuden arvoja. Niissä näkyi mekaaninen toiminnan suorittaminen ilman aitoa läsnäoloa kaikista eniten
- Sensitiivisyys oli vahvinta ohjatussa toiminnassa ja heikointa pukemistilanteissa. Kannustus ja autonomia oli vahvinta odotushetkissä ja heikointa pukemistilanteissa. Näitä kaikkia kolmea sitoutuneisuuden ominaisuutta tulee tarkastella kuitenkin kokonaisuutena, jossa ne vaikuttavat toisiinsa.

Toinen tutkimusongelma käsitteli vuorovaikutustilanteen rakentumisen piirteitä, kun kyseessä on vuorovaikutus kehitysvammaisen lapsen kanssa. Tarkastelun kohteena oli

opettajan toiminta, lapsen toiminta ja yhteinen vuorovaikutustoiminta painottuen siihen, miten opettajan toiminta mahdollistaa yhteisen vuorovaikutuksen rakentumisen.

Keskeiset tulokset tutkimuskysymykseen olivat:

- Opettajat käyttivät enimmäkseen ohjaavaa kommunikatiivista puhetta viestinnässään aloittaakseen vuorovaikutuksen lapsen kanssa sekä ohjatakseen vuorovaikutustilanteen kulkua.
- Opettajat käyttivät puheviestin vahvistamiseksi myös luonnollisen vuorovaikutuksen keinoja kuten eleitä, ilmeitä ja äänenpainoja. Mitä eläväisempi opettajan puhetapa oli, sitä kiinnostuneempi lapsi oli vuorovaikutuksesta opettajan kanssa.
- Opettajat käyttivät vaihtelevasti erilaista puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikointia. Osa opettajista käytti näitä tietoisesti kaikissa vuorovaikutuksen tilanteissa, kun taas toiset eivät käyttäneet ollenkaan AAC -menetelmiä.
- Lapset käyttivät pääosin elekommunikaatiota kuten ääntelyitä, ilmeitä ja katsetta viestinnässään. Katseen suuntaamisella he osoittivat yhteistä toimintaa ja vuorovaikutusta opettajan kanssa.
- Sekä lapset että opettajat tekivät tilanteissa vuorovaikutusaloitteita. Se muodostui vuorovaikutuksesta jaettu yhteinen toiminta, riippui siitä, vastattiinko toisen vuorovaikutusaloitteeseen kommunikoinnin keinolla, jota molemmat ymmärsivät.
- Opettajan toiminta ratkaisi sen, tuleeko vuorovaikutuksesta vastavuoroinen ja tasa-arvoinen. Opettajan toiminta vuorovaikutustilanteessa ratkaisi myös sen, jatkuuko vuorovaikutus yhteisenä vai ei.
- Odotushetkien leikeissä rakentui kaikista aidointa vastavuoroista vuorovaikutusta opettajan ja lapsen välille.
- Perushoitotilanteissa, etenkin pukemisessa, rakentui kaikista vähiten aitoja vuorovaikutustilanteita opettajan ja lapsen välille.
- Ohjatun toiminnan vuorovaikutusta rakensi ennakoon määritellyt tavoitteet toiminnasta. Se antoivatko opettajat mahdollisuuden spontaaniin ja aitoon vuorovaikutukseen lapsen kanssa, vaihteli paljon.

Tilanteiden pedagoginen tavoitteellisuus saattoi estää tai edistää aidon vuorovaikutuksen rakentumista. Ohjatun toiminnan tavoitteellisuus ja ennakoon mietitty ajatus tilanteen kulusta saattoi olla estämässä aitoa vuorovaikutusta esimerkiksi aamupiirissä, jossa haluttiin edetä tietyn rungon mukaan tai siirtymätilanteessa, jossa oli paljon kuntouttavia tavoitteita. Joissakin tilanteissa ennakoon mietitty tavoite taas vahvasti yhteistä vuorovaikutusta, jos toiminnan tavoitteena oli vuorovaikutus- sekä kommunikointitaitojen kehittyminen. Kaikissa ryhmissä toteutettiin toimintatuokioita, jossa hyödynnettiin kehitysvammaisille lapsille suunnattua harjoitusohjelmia esimerkiksi KKK (kehontuntemus,

kontakti, kommunikaatio) -ohjelmaa. Ohjelman tavoitteena on vahvistaa lapsen tietoisuutta omasta kehostaan ja vuorovaikutuksellisista mahdollisuuksistaan ja oleellista siinä on vastavuoroinen, tasa-arvoinen ja toista kunnioittava vuorovaikutus sekä aidon vastavuoroisen yhteyden löytäminen lapsen kanssa. Tämä on myös yhteisen vuorovaikutuksen rakentumisen keskeisiä piirteitä. Näin ollen KKK -harjoitteiden tilanteissa oli nähtävillä aitoa läsnäolevaa vuorovaikutusta ohjatun toiminnan tavoitteen kautta ja tekeminen saattoi heijastua vuorovaikutukseen lapsen kanssa myös muissa tilanteissa. Harjoitusohjelman käyttöä perustele myös tieto, että kehitysvammaiseen lapseen saattaa olla vaikea saada aitoa yhteyttä ilman tietoista läsnäoloa harjoittelua.

Kun yhdistetään vuorovaikutustilanteen rakentumisen elementit (kehollinen läsnäolo, keholliset resurssit, sanallinen kommunikointi) ja opettajan sitoutuneisuus vuorovaikutustilanteessa, voidaan todeta sitoutuneisuudella ja läsnäololla olevan ratkaiseva merkitys siinä, syntyikö vuorovaikutusta ollenkaan opettajan ja lapsen välille. Heikkoja sitoutuneisuuden arvoja saaneista tilanteista vastavuoroinen tai aito vuorovaikutuksellinen yhteys puuttui kokonaan. Näitä tilanteita oli eniten perushoidon tilanteissa. Intensiivinen läsnäolo vuorovaikutuksessa oli opettajan tietoinen valinta, joka kannatteli tilanteen alusta loppuun saakka ilman ylimääräisiä keskeytyksiä. Usein myös vuorovaikutustilanteen ”hiljainen” odottelu-aika oli merkityksellistä yhteisen vuorovaikutuksen muodostumisessa. Kun jatkettiin odottaa lapsen vastausta, reaktiota tai aloitetta, mahdollistettiin vastavuoroinen vuorovaikutus. Tämä odottelun hetki ei ollut opettajalle aikaa vetäytyä omiin ajatuksiinsa vaan päinvastoin mahdollisuus vielä intensiivisempään läsnäoloon lapsen ilmaisun tunnistamiseksi ja sitä kautta yhteisen vuorovaikutuksen jatkamiseksi. Toinen yleistettävä yhteys opettajan sitoutuneisuuden ja aidosti yhteisen vuorovaikutuksen rakentumisessa oli osaavamman vuorovaikutuskumppanin eli opettajan oman toiminnan mukauttaminen lapsen vuorovaikutustoiminnan tasolle. Oman toiminnan mukauttaminen on pyrkimystä tasa-arvoiseen vuorovaikutukseen lapsen kanssa. Tämä tarkoitti pyrkimystä yhteisen kommunikoinnin löytämiseen. Korkean sitoutuneisuuden vuorovaikutustilanteissa oli tunnistettavissa monipuolisesti erilaisia kommunikoinnin keinoja ilmaisun vahvistamiseksi ja tarkistamiseksi, esimerkiksi puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikointia, kuten tukiviittomien ja kuvien käyttöä sekä eleiden hyödyntämistä. Kun tunnistettiin kommunikoinnin menetelmien monipuolisuus, pystyttiin luomaan mahdollisuus myös kehitysvammaisen lapsen omalle ilmaisulle ja vahvistamaan yhteistä ymmärrystä. Lasten non-verbaalisten viestien tulkinta ei ollut aina yksiselitteistä ja helppoa. Se vaati opettajalta tietämystä kommunikoinnin mahdollisuuksista, vahvaa läsnäoloa ja sitoutumista vuorovaikutustilanteessa, sensitiivistä herkkää havainnointia sekä lapsen viestin tarkistamista.

8 Luotettavuus

Tutkielman luotettavuutta tarkastellaan ensimmäisenä tutkimusprosessin eettisten valintojen kautta. Kun kyseessä on marginaalinen ryhmä eli kehitysvammaiset lapset, tulee eettisiä valintoja pohtia tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa hyvin tarkkaan. Varsinainen tutkimuseettinen pohdinta tehtiin jo ennen tutkielman toteuttamista (LIITE 1). Valinnat tehtiin eettisten periaatteiden mukaan hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen tutkielman kaikissa vaiheissa. Pro gradu- tutkielman teko lähti liikkeelle kaupungilta haettavalla tutkimusluvalla. Lupahakemukseen liitettiin tietosuojaseloste (LIITE 2) sekä tutkimussuunnitelma, jossa määriteltiin aineistonkeruun ja analyysin tapa. Tutkimustehtävän avoimuus ja tutkittavan kohderyhmän tiedottaminen koko tutkimusprosessin ajan oli yksi keskeisiä eettisiä periaatteita. Tutkimusidea esiteltiin kaupungin asiantuntijalle. Tämän jälkeen kutsuttiin koolle tutkittavien ryhmien yksiköiden johtajat. Kokouksissa pohdittiin yhdessä tutkimuksen tarkoitusta ja tutkimusongelmia. Tämän jälkeen sovittiin tapamainen tutkittavan ryhmän henkilökunnan kanssa. Tapaamisessa kerrottiin tarkemmin tutkimuksen toteuttamisen tavoista, kuten aineistonkeruusta ja tutkimuskysymyksistä. Tutkimuseettiseen hierarkiaan kuuluu ylhäältä alas periaate, joka tarkoittaa etenemistä yleisemmästä tahosta yksityisempään, kuten myös tässä tutkielmassa tehtiin kaupungin asiantuntijasta tutkittaviin ryhmiin (Bateman 2015, 34–35). Tutkittavien ryhmien henkilökunnalta kysyttiin luvat tutkimuksen tekoon (LIITE 3). Lasten vanhemmille tutkimus esiteltiin saatekirjeessä (LIITE 4), jossa oli samassa suostumuslomake. Tutkittaville annettiin mahdollisuus yhteydenpitoon koko tutkimusprosessin ajan. Tutkittavien ryhmien henkilökunnan kanssa keskusteltiin ja sovittiin tutkimusaineiston keräämiseen liittyvät käytänteet ennakoon etenkin videoaineiston keräämisen suhteen.

Toinen luotettavuuden tarkastelun kohde on tutkielman metodologiset valinnat ja niiden perustelu. Tutkielman on määritelty olevan laadullinen tutkimus, jossa on hyödynnetty etnografista tutkimusotetta. Etnografisen tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää tutkittavaa yhteisöä osallistuvan havainnoinnin keinoin (Metsämuuronen 2011, 98). Tässä tutkielmassa on hyödynnetty etnografista aineistonkeruuta. Tutkimuksen ei voida kuitenkaan sanoa olevan täysin etnografinen. Tämä johtuu kahdesta seikasta. Toinen on tutkittavissa ryhmissä vietetty aika, joka on selkeästi etnografiselle tutkimukselle liian lyhyt (3 päivää/ryhmä). Toinen etnografisesta tutkimuksesta poikkeava metodologinen valinta on jättää analyysi vain yhteen aineistoon eli videoiden analyysiin. (Metsämuuronen 2011, 98.) Yhtäläisyyksiä etnografiseen tutkimusotteeseen on kuitenkin aineistonkeruun

tapa. Keräsin aineiston itse viettämällä useita päiviä ryhmissä. Vaikka aineisto koostuu pääosin videoista, osallistuin jonkin verran myös ryhmän toimintaan keskustelemalla ryhmän työntekijöiden kanssa. Analysoitava aineisto koostui pelkästään videoista ja nämä videoaineistoa täydentävät keskustelut jäivät analysoimatta sen tarkemmin. Ne ovat kuitenkin vaikuttaneet tutkimusprosessin etenemiseen sekä tutkimusongelman ja kysymysten rajaamiseen, joten on oleellista mainita aineistonkeruun tavasta myös luotettavuutta pohtiessa. Vuorovaikutuksen videointi lisäsi tilanteiden ja niiden analyysien luotettavuutta sekä paikkaansa pitävyyttä merkittävästi (Peräkylä 2004). Ennen tutkimusjaksoa sovittiin ryhmien työntekijöiden kanssa videoinnin käytänteistä. Sovittiin, että videoinnissa noudatetaan yleisesti eettisiä periaatteita. Ryhmän työntekijöillä oli myös oikeus sanoa, jos toivoivat videoinnin keskeytyvän. Esimerkiksi yhdessä ryhmässä toivottiin ruokailutilanteen rauhoittamista lasten vuoksi, ja sen takia ryhmästä ei ollut juurikaan videoita tilanteesta. Tämä saattaa osittain vaikuttaa tulosten yleistettävyyteen ja luotettavuuden arviointiin. Olin tietoisesti valinnut, että videoin hetkiä, joissa on aikuisen ja lapsen kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta. Joissakin hetkissä ryhmien työntekijät keskustelivat kanssani ja näitä hetkiä en videoinut, vaan osallistuin ryhmän toimintaan. Tutkijan rooli osallistuvana tai ulkopuolisena vaihteli aineistonkeruun aikana. Toisaalta osallistuva havainnointi ja aineistonkeruu antoi mahdollisuuden keskustelulle ja sille, että tutkittavat ovat tietoisia tutkittavasta ilmiöstä. Lapset eivät yleensä huomanneet kameraa tilanteissa, mutta kameran läsnäolo ja tietoisuus siitä, mitä tutkitaan, saattoi vaikuttaa aikuisten toimintaan. Tämä kontrolliefekti oli nähtävillä ensimmäisenä havainnointipäivänä kaikissa ryhmissä, joten tulosten luotettavuutta lisäsi useampi videointipäivä.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi perustuu tutkimusprosessin ja sen raportoinnin arviointiin. Tutkimusraportin luotettavuutta arvioitaessa tarkastellaan väitteiden perusteltavuutta ja totuudenmukaisuutta (Eskola & Suoranta 1998). Tutkielmaa tehdessä on pyritty avoimeen ja objektiiviseen tarkasteluun eri vaiheissa. Tutkimusongelman ollessa ennestään vieras, on helpompi lähestyä tutkittavaa ilmiötä objektiivisesti ulkoapäin tarkastellen. Tutkielman luotettavuutta voidaan tarkastella neljästä näkökulmasta: realistisesti, vaikuttavuuden, yhteistoiminnan ja kritiikin kannalta. Realistinen luotettavuusnäkemys tarkoittaa sitä, kuinka pätevästi tutkimusteksti kuvaa tutkittua kohdetta. Tästä käytetään validiteetin käsitettä, joka voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. Ulkoinen validiteetti toteutuu, kun tutkimus on yleistettävissä. Tämä tutkimus voitaisiin toteuttaa myös muissa, kuin näissä kolmessa varhaiskasvatuksen erityisryhmässä. Tutkimustulokset osoittavat sen, ettei selkeää yleistettävyyttä tuloksista voida tehdä, sillä vuorovaikutus tapahtuu tilannesidonnaisesti. Tutkimuksessa oli pieni otos,

mikä tekee yleistettävyydestä myös haastavaa. Toisaalta tutkimustulosten heikko yleistettävyyks onkin etnografiselle tutkimukselle ominaista, kun pyrkimyksenä on tutkia tietyn ainutlaatuisen ryhmän toimintaa (Metsämuuronen 2011, 101). Tähän Syrjäläinen (1991, 41–44) antaa ratkaisun: tutkimuksen tulokset voidaan sitoa osaksi laajempaa kokonaisuutta teorialähtöisesti, kuten tässä tutkielmassakin on tehty. Tutkimuksen sisäinen validiteetti taas toteutuu, kun tutkimuksen käsitteet ovat oikeita ja teoria sekä tutkimusasetelma on valittu tarkoituksenmukaisesti. Tässä tutkielmassa käsitteiden määrittely ja teoreettinen pohjatyö on tehty ennen aineiston hankintaa, eli tutkimus on edennyt teorialähtöisesti. Teoriaa on tarkennettu ja laajennettu tutkimusprosessin vaiheissa. Myös reliabiliteetti kuuluu realistisen luotettavuusnäkemykseen. Reliabiliteetti toteutuu, kun tutkimusaineiston tulkinta ei sisällä ristiriitaisuuksia. Reliabiliteetin tarkistuksessa on hyödynnetty useampaa havainnointi ja videointikertaa sekä useamman tutkijan tai havainnoitsijan käyttöä. Tilanteita on videoitu sekä videoita on katsottu monta kertaa uudestaan. Useampi havainnointikerta vahvistaa ensisijaisen aineistonkeruun menetelmän tarkkuuden. Eri aikoina toteutettu havainnointi vahvistaa, että kyseessä on pysyvä ilmiö. Useamman havainnoijan käytöllä pyritään varmistamaan tutkimuksen objektiivisuus. Tässä tutkielmassa toteutettiin vertaisarviointi videoiden havainnoista luotettavuuden lisäämiseksi. (Eskola & Suoranta 1998; Metsämuuronen 2011, 51.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida myös aineiston riittävyden, analyysin kattavuuden, arvioitavuuden ja toistettavuuden kautta. Aineiston riittävyttä on hankala arvioida ennakkoon. Tässä tutkielmassa aineistoa oli riittävästi, kun sitä jouduttiin rajaamaan tarkempaan analyysiin. Analyysin kattavuus tarkoittaa sitä, ettei tulkinnat perustu yksittäisiin satunnaisiin otteisiin aineistosta. Tarkempaan videoanalyysiin valikoitui useampia episodeja, jotta voitiin löytää toistuvia teemoja. Analyysin arvioitavuus ja toistettavuus toteutuu silloin, kun lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä ja päättelyn, luokittelun ja tulkintasääntöjen etenemistä tutkimusprosessin vaiheissa niin hyvin, että voisi saada samat tulkinnat aineistosta. Tutkimusprosessin eteneminen on kuvattu vaiheittain ja se olisi toistettavissa myös muualla. Aineiston tulkintaan vaikuttaa paljon tutkijan tekemät valinnat. Tässä tutkielmassa valintoja on tehty siltä osin, mitä vuorovaikutustilanteesta halutaan tarkastella. Kaikkea, mitä vuorovaikutuksessa tapahtuu, on täysin mahdoton todentaa. Analyysi on ollut syvällistä ja mikroanalyyttistä. Tarkastelun kohteena on ollut aikuisen ja lapsen toiminta vuorovaikutustilanteessa sekä vuorovaikutuksen vastavuoroisuus. Jos toinen tutkija toistaisi analyysin samojen periaatteiden mukaan, hän voisi saada samat tulokset vuorovaikutustilanteiden rakentumisesta. Toisaalta hän saattaisi kiinnittää huomiota myös uusiin seikkoihin. (Eskola & Suoranta 1998.)

9 Johtopäätökset

Tässä tutkielmassa on analysoitu kolmessa varhaiskasvatuksen erityisryhmissä opettajan ja kehitysvammaisten lasten välistä vuorovaikutusta päivittäisissä tilanteissa. Vuorovaikutuksen analyysi on antanut uutta tietoa siitä, miten ja millaisissa tilanteissa opettajat sitoutuvat vuorovaikutukseen lapsen kanssa. Tarkemman soveltavan keskustelunanalyysin kautta on saatu selville, miten opettajan ja kehitysvammaisen lapsen yhteinen vuorovaikutus rakentuu. Teoriatieto osoittaa sosiaalisen vuorovaikutuksen rakentuvan ihmisten sosiaalisissa kanssakäymisissä, johon osallistuvilla on jokaisella omat ajatukset toisesta vuorovaikutuskumppanina (mm. Couch 1986, Holkeri-Rinkinen 2009; Tomasello 1999).

Tutkielma osoittaa vuorovaikutuksen rakentuvan se varaan, millaisena vuorovaikutuskumppanina opettaja pitää kehitysvammaista lasta. Myös kulttuuri- ja aikasidonnaiset käsitykset lapsesta ja lapsuudesta ohjaavat väistämättä sitä, millaiseen vuorovaikutukseen aikuinen lapsen kanssa hakeutuu. Silloin vuorovaikutukseen vaikuttaa opettajan arvot ja asenteet, eli tässä tapauksessa opettajan asenne kehitysvammaisesta lapsesta vuorovaikutuskumppanina. Vastavuoroinen vuorovaikutus vaatii toteutuakseen molempien osapuolten läsnäoloa tilanteessa, myös lapsen aktiivisuutta ja osallisuutta. Se, antoiko opettaja lapselle mahdollisuuden osallisuuteen vuorovaikutuksessa ja aktivoiko opettaja lasta vuorovaikutukseen kanssaan, vaihteli suuresti. Näin ollen myös vastavuoroisen vuorovaikutuksen toteutuminen vaihteli. Ymmärrys kehitysvammaisesta ihmisestä aitona viestintäkumppanina antoi kuitenkin mahdollisuuden vuorovaikutuksellisen ilmapiiriin rakentumiselle. (Kalliala 2008, 2; Launonen 2007, Martikainen 2016; Talvio 2017; von Tezchner & Jensen 1999.)

Vuorovaikutuksen tutkimus kohdistuu usein sen laadun arviointiin ja sitä kautta opettajan vuorovaikutustaitojen vahvistamiseen (mm. Fukkink & Tavecchio 2010; Garbacz, Zychinski, Feuer, Carter, Budd 2014; Talvio 2017). Henkilökunnan ja lasten välinen vuorovaikutus onkin laadukkaan varhaiskasvatuksen tärkein kriteeri. Tämä tarkoittaa lämmintä vuorovaikutusta, lapsen arvostamista yksilönä sekä myönteisten vuorovaikutuskokemusten antamista olemalla herkkänä lapsen reaktioille ja vahvistamalla yhteistä vuorovaikutusta. Vuorovaikutuksen laadun arviointia on tehty aikuisen sitoutuneisuuden arvioinnin kautta. (Ahonen 2015; Kalliala 2008, 64, 67; Suhonen 2009.) Tässä tutkielmassa

on tarkasteltu opettajan sitoutuneisuutta vuorovaikutukseen siitä näkökulmasta, miten opettajan sitoutuneisuus tilanteessa vahvistaa kehitysvammaisen lapsen mahdollisuuksia vuorovaikutukseen. Tutkielman tarkoituksena ei ollut ensisijaisesti arvioida varhaiskasvatuksen tai vuorovaikutuksen laatua vaan pyrkiä todentamaan opettajan toiminnan merkitys aidon yhteisen vuorovaikutuksen rakentumisen kannalta. Vaikka tämän tutkielman tarkoituksena ei ollut kehittää vuorovaikutusta, voisi aineistoa hyödyntää myös interventiotutkimuksen alkutilanteen kartoituksessa. Interventiotutkimusten tulokset osoittavatkin sen, miten vuorovaikutustilanteiden analyysin avulla on onnistuttu kehittämään vuorovaikutustaitoja silloin, kun opettaja on päässyt tarkastelemaan itse vuorovaikutustilanteita aidoissa yhteyksissä esimerkiksi videotallenteista. Interventioon osallistuneet ammattilaiset ottivat esimerkiksi useammin katsekontaktia lasten kanssa, vastaanottivat lapsen aloitteita herkemmin ja sallivat vastavuoroisen vuorovaikutuksen, mikä osoitti opettajan lisääntyneen sensitiivisyyden ja reaktiivisuuden. Tutkimus osoitti positiiviset vaikutukset opetuksen laadun ja mikroanalyysitason vaikutuksesta. (Fukkik & Tavecchio 2010, 1657).

Vuorovaikutuksen tutkimus voi kohdistua myös keskustelunanalyttisesti vuorovaikutuksen rakenteellisiin tekijöihin (mm. Lindholm ym. 2016). Sosiaalisen vuorovaikutuksen resurssien, kuten kehollisen läsnäolon, kehollisten resurssien ja sanallisen kommunikaation tarkastelu antoi tässä tutkielmassa tiedon siitä, millaisten rakenteellisten tekijöiden varaan opettajan ja kehitysvammaisen lapsen vuorovaikutus muodostuu. Teoriaan pohjautuva ymmärrys vuorovaikutuksen rakentumisesta molempien osapuolten toiminnasta, todentui tuloksissa. Vuorovaikutuksen perusedellytys, eli toisen aistiminen toteutui opettajien hakeutuessa lapsen lähelle. Kehitysvammainen lapsi ei voinut itse aktiivisesti hakeutua opettajan läheisyyteen vaan fyysinen läheisyys oli opettajan toiminnan varassa. Pelkästään opettajan fyysinen läsnäolo tilanteissa aktivoi lapsia vuorovaikutusaloitteisiin. Kun opettajat huomasivat aloitteet, oli mahdollisuus aitoon vastavuoroiseen vuorovaikutukseen. Kehollinen läsnäolo toteutui myös fyysisen kosketuksen kautta opettajien kommunikoidessa aistivammaisien lasten kanssa. Kehollisten resurssien hyödyntäminen näkyi etenkin lapsen kommunikaatiossa. Lapset hakivat yhteistä vuorovaikutusta katseen suuntaamisella, katsekontaktilla, ilmeillä ja tunnetta viestivillä eleillä. Se, osasiko opettajat tulkita lapsen non-verbaalista vuorovaikutusta ja vastata siihen tarkoituksenmukaisella tavalla, vaihteli jonkin verran. Katseen suuntaamisella osoitettiin jaettua tarkkaavuutta. Siitä muodostui yhteinen vuorovaikutustilanne. Lapsi haki katsekontaktin kautta varmistusta opettajalta, ja opettaja käytti katsekontaktia vuorovaikutuksen ylläpitämiseen sekä lapsen aloitteiden tarkkailuun. Sanallinen kommunikaatio oli pääosin opettajan vuorovaikutteisessa toiminnassa nähtävillä. Puhekommunikaatio on keskeisessä roolissa

yhteistoiminnan aloittamisessa, toiminnan suunnan muuttamisessa tai toiminnan päättämässä, mikä todentui opettajan aktiivisempänä roolina vuorovaikutuksen rakentumisen kannalta. (Bateman 2015; Lindholm ym. 2016, 16–22.)

Tutkielma osoitti myös sen, mikä jo ennestään tiedettiin: vuorovaikutustilanne ja sen jatkuminen on osavamman kumppanin vastuulla (mm. Launonen, 2007, Martikainen 2016). Onnistunut vastavuoinen vuorovaikutus lapsen ja opettajan välille rakentui vain silloin, kun opettaja mahdollisti vuorovaikutuksen jatkumisen omalla toiminnallaan. Opettajan pyrkimys empaattisuuteen, aitoon sekä toista kunnioittavaan vuorovaikutukseen antoi lapselle mahdollisuuden olla vuorovaikutuksessa opettajan kanssa (Talvio 2017). Osavan kumppanuuden elementteihin kuuluu LOVIT -muistisäännön mukaan läsnäolo, odottaminen, vastaaminen, ilmaisun mukauttaminen ja tarkistaminen (Martikainen 2016). Läsnäolon merkitys korostui tutkielman tuloksissa. Myös Kalliala (2008) kirjoittaa tutkimuksessaan aikuisen roolista vuorovaikutustilanteessa yleisesti ”*Ehkä aikuisen tärkein tehtävä onkin olla läsnä ihmisenä, joka pelkällä olemassaolollaan luo sitä turvallisuutta*” (Kalliala 2008, 24). Turvallisessa luottavaisessa vuorovaikutussuhteessa molemmat osapuolet ovat tasavertaisia ja saavat mahdollisuuden ilmaista ajatuksiaan.

Jotta kehitysvammaisen lapsen omalle ilmaisulle oli mahdollisuus, tuli opettajan mukauttaa omaa ilmaisuaan lapsen tasolle ja tarjota lapselle kommunikoinnin keinoja. (mm. Launonen, 2007; Martikainen 2016). Tämä tapahtui esimerkiksi puhetta korvaavia- ja tukevia menetelmiä käyttämällä (AAC) tai lapsen kommunikointia vahvistamalla ja tarkistamalla. Tilanteissa, joissa opettajat osasivat hyödyntää esimerkiksi tukiviittomia tai kuvia, annettiin lapselle myös mahdollisuus ymmärtää opettajan viestiä. Floresin (2017) tutkimus osoittaaakin yhtä lailla tärkeäksi tukea viestin ymmärtämisen kuin ilmaisun taitoja. Usein vuorovaikutuksessa kehitysvammaisen lapsen kanssa unohdetaan se, ettei lapsi välttämättä ymmärrä puhekommunikaatiota, jolloin vuorovaikutuksesta ei tule vastavuoroista ilman AAC -menetelmiä. Lapset eivät vielä käyttäneet AAC -menetelmiä itse kommunikoinnissaan, mutta taitoja harjoiteltiin yhdessä. AAC -menetelmien tietoisin harjoittelulla on todennäköisesti vaikutusta lapsen myöhempiin kommunikoinnin mahdollisuuksiin. Harjoittelu on osa vuorovaikutus- sekä kommunikointitaitojen oppimisen tukea ja myös opettajat kaipaavat menetelmien käytön harjoittelua. Lapsen vuorovaikutukseen vastaaminen ja viestin tarkistaminen sai tärkeän merkityksen sitä kautta, että lapsi tuli ymmärretyksi vuorovaikutustilanteessa. Näin vuorovaikutustilanteesta tuli tasavertainen. Tutkielma osoitti myös sen, että on oltava riittävästi aikaa, jotta vuorovaikutustilanteesta tuli vastavuoroinen. (mm. Beukleman & Mirenda 2018; Huuhtanen 2001; Tolvanen 2009.)

10 Pohdinta

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli tuoda tietoa siitä, miten opettajan ja kehitysvammaisen lapsen yhteinen vuorovaikutus rakentuu. Tutkielma lähestyi vuorovaikutusta sosiaalisesta lähtökohdasta ymmärtäen opettajan tietoisien pedagogisen toiminnan merkityksen aidon vuorovaikutuksen mahdollistamisessa. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (2018) julkaiseman varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset -asiakirjassa vuorovaikutus nähdään keskeisenä, jopa tärkeimpänä varhaiskasvatuksen laadun indikaattorina. Tämän vuoksi varhaiskasvatuksen vuorovaikutuksen tutkiminen on merkittävää yhteiskunnallisesti. Tutkielma kohdistui vuorovaikutukseen kehitysvammaisen lapsen kanssa. Kehitysvammaisten lasten opetusta, oppimista ja varhaiskasvatusta ei ole juurikaan tutkittu aiemmin. Laajemmin tarkasteltuna erityispedagoginen tutkimus sijoittui vielä 1800-1900 -luvun vaihteessa lääketieteeseen alle. Kohderyhmänä olevat kehitysvammaiset lapset nähtiin pääosin lääketieteellisen avun tarpeessa olevina, sillä heidän erilaisuuttaan tarkasteltiin ongelmakeskeisesti diagnooseihin vedoten. Erityispedagogiikasta tuli osa kasvatustiedettä siinä vaiheessa, kun oppivelvollisuus säädettiin koskemaan kaikkia lapsia vuonna 1921. Silloin oli tarve löytää uudenlaisiin ongelmiin tietoa: Miten opettaa ja kasvattaa niitä lapsia, jotka eivät opi ja kehity normaali tavalla? Millaisia uusia menetelmiä tarvitaan? (Hautamäki ym. 2015, 14, 29–34.)

Aika on muuttanut myös käsityksiä lapsesta ja kehitysvammaisesta ihmisestä ainutlaatuisena vuorovaikutukseen kykenevänä yksilönä. Jos mennään historiassa taaksepäin, voidaan tunnistaa hyvin erilaisia näkemyksiä lapsesta ja lapsuudesta. Lapsen on nähty olevan ”tyhjä taulu” ennen sosiaalistumistaan aikuisten kanssa (mm. John Locke 1662-1704) tai viaton aikuisen suojelun kohde (mm. Jean-Jaques Rousseau 1712-1778). Toisaalta kehityspsykologinen tietämys lapsen kehitysvaiheista on ohjannut lapsen biologisen ominaisuuksien ja ikätasoisien kehityksen tarkasteluun (mm. Jean Piaget 1896-1980). Nämä edellä mainitut lapsikäsitykset ovat saaneet kritiikkiä siitä, että ne ohjaavat näkemään lapsen kyvyttömänä, passiivisena sekä toisista riippuvaisena. Tilalle tarjotaankin postmodernia vaihtoehtoa, joka tunnistaa lapsen aktiivisena tiedon, kulttuurin ja identiteetin rakentajana. Silloin lapsi nähdään innokkaana ja aktiivisena sekä täynnä mahdollisuuksia. (Dahlberg, Moss & Pence. 1999.)

Tiedon lisääntyminen myös erityistarpeiden ainutlaatuisuudesta auttaa aikuisia ymmärtämään lapsia ja heidän tarpeitaan paremmin. Ymmärryksen vahvistuminen näyttäytyy tänä päivänä lapsilähtöisyyden aikakautena. Varhaiskasvatuksessa puhutaan lapsilähtöisestä toiminnasta, jonka voidaan määritellä tarkoittavan jokaisen lapsen yksilöllisyyden kunnioitusta sekä tarpeiden tunnistamista, joiden kautta rakentuu kasvatuksellisen prosessin tavoitteet, menetelmät ja sisällöt (Kalliala 2008, 22). Valitettavan usein sorruutaan myös tiedostamatta ajatukseen, ettei lapsi osaa tai kykene tekemään häntä koskevia valintoja esimerkiksi silloin, kun lapsi ei vielä puhu. Samanlainen lasta aliarvioiva näkemys saattaa estää aidon lapsilähtöisen toiminnan ja lapsen aktiivisuuden tiedostamisen myös kehitysvammaisten lasten varhaiskasvatuksessa. Ajatellaan, ettei lapsella ole kyvykkyyttä ajatustensa esille tuomiseen ja näin estetään mahdollisuus myös vuorovaikutuskokemuksille. Kun tunnistetaan kehitysvammaisen lapsen ainutlaatuinen vuorovaikutuksen tapa, voidaan mahdollistaa lapselle osallisuuden kokemus sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Launonen 2007).

Käsitys lapsesta on muuttunut ajan myötä ja samalla tavalla näkemys kehitysvammaisesta ihmisestä ja vammaisuuden tutkimuksista on muuttunut vuosisatojen aikana. Vielä 1800 -luvulla kehitysvammaisuutta ei edes tunnistettu ja 1900 -luvun alulla heitä pidettiin yhteiskunnan taakkana. Vammaiset ihmiset on vuosisatojen ajan suljettu marginaaliin, kun heitä on pidetty kontrollin, suojelun ja syrjinnän kohteena eikä heidän ajatuksillaan ole ollut mitään vaikutusta yhteiskunnassa. (mm. Kivirauma 2008; Vehmas 2005.) Ajan kuluessa myös kehitysvammaisten ihmisten ihmisarvo ja oikeus oman ajatuksen ilmaisuun on tiedostettu. Kun tätä vammaisuuden historian tietoa peilataan asenteisiin kehitysvammaisen vuorovaikutustaitoja kohtaan, ymmärryksen vahvistuminen kehitysvammaisesta ihmisestä aitona viestintäkumppanina on mahdollistanut todellisen vuorovaikutuksen heidän kanssaan (von Tezchner & Jensen 1999). Tähän liittyy myös vuorovaikutuksen epäsymmetrian tiedostaminen. Pyrkimys täyteen symmetriaan ei ole mahdollista, mutta pyrkimys tasa-arvoiseen vuorovaikutukseen on. Lapset voivat jonkin verran vaikuttaa mikroympäristöihinsä, mutta tarvitsevat silti aikuisten tukea tunnistamaan ja vastaamaan tarpeisiinsa. Kehitysvammaisen lapsen ilmaisutapojen ymmärrys vaatii herkkyyttä ja myös tulkintaa lapsen ajattelusta, tarpeista ja kokemuksista. (Bateman 2015; Heritage ym. 1996; Kalliala 2008, 7–9; Verba 1998.)

Vammaistutkimus nähdään merkittävänä tutkimusalana kansainvälisesti. Tutkimusten aiheet vaihtelevat yksilön kokemuksesta laajemmin yhteiskunnalliseen tarkasteluun, ja niiden tavoitteena on täydentää aukkoja, joita vammaisuudesta ei vielä tiedetä. Näin ollen vammaistutkimuksen tulisi johtaa vammaisten ihmisten oikeuksien paranemiseen.

(Kivirauma 2008; Shakespare 2015, 1–3). Tutkimustyötä varhaiskasvatuksen ryhmissä, joissa on kehitysvammaisia lapsia, voitaisiin jatkaa moneen suuntaan, sillä aiempaa tutkimusta ei juuri ole. Vuorovaikutuksen tutkimukseen voisi syventyä yhä enemmän lapsen osallisuuden toteutumisen kannalta. Tässä tutkielmassa tarkastelun kohteena on ollut enimmäkseen opettajan toiminta ymmärtäen myös lapsen rooli vastavuoroisessa vuorovaikutustilanteessa. Kehitysvammaisen lapsen vuorovaikutuksellista toimintaa tutkimalla voitaisiin saada ainutlaatuista tietoa vuorovaikutuksen tavoista, joka voi vahvistaa ymmärrystä kehitysvammaisesta lapsesta vuorovaikutuskumppanina. Tutkimustyötä voitaisiin jatkaa myös opettajan pedagogista toimintaa tarkastelemalla. Opettajan toimintaa ohjaa pedagogiset asiakirjat, kuten varhaiskasvatussuunnitelmat ja HOJKSit sekä niihin kirjatut pedagogiset yksilölliset tavoitteet. Olisi mielenkiintoista tehdä tarkempaa asiakirja-analyysia lasten varhaiskasvatussuunnitelmista, esiopetussuunnitelmista ja HOJKSeista sekä ryhmän toimintasuunnitelmista ja tarkastella, toteutuuko niihin kirjatut tavoitteet käytännön pedagogiikassa. Silloin videoituja tilanteita voitaisiin tarkastella suhteessa asiakirjoihin. Kehitysvammaisten varhaiskasvatuksessa korostuu kuntouttava tuki ja olisi mielenkiintoista saada selville, millä tavoin esimerkiksi eri terapeuteilta tulleet kehityksen tavoitteet otetaan osaksi pedagogista toimintaa.

Etnografisen aineistonkeruun kautta saatiin paljon aineistoa, joka ei mahtunut tähän tutkielmaan. Esimerkiksi opettajien haastattelut olisivat sellaisenaan arvokas tutkimusaineisto, josta voisi analysoida opettajien näkemyksiä vuorovaikutuksesta kehitysvammaisten lasten kanssa. Aineistosta voi saada vastauksia tutkimuskysymyksiin siitä, miten opettajat tukevat lasten kommunikointia ja mitä he pitävät tärkeänä vuorovaikutuksessa. Tutkimustyötä voitaisiin jatkaa myös analysoimalla kaikkien ryhmän työntekijöiden, ei vain opettajien ja lasten välisiä vuorovaikutushetkiä. Tämän kautta voitaisiin pohdita laajemmin koulutuksen tuomaa näkemystä varhaiserityiskasvatuksen toteuttamiseen. Kuten huomataan, vuorovaikutus on laaja ilmiö, ja siihen voidaan syventyä monella tasolla etenkin näissä erityisryhmässä, joiden toimintaa ei ole juuri aiemmin tutkittu.

Tämän tutkielman tarkoituksena onkin nostaa tutkimuksen kohteeksi myös erityispedagogiikan tutkimuksessa viime aikoina unohdettu marginaalinen ryhmä. Kehitysvammaisten ihmisten ihmisoikeuksia vahvistetaan, mutta siitä huolimatta täydellisen tasa-arvoisuuden toteutuminen vaatii vielä paljon työtä. YK:n vammaisyleissopimus astui voimaan 3.5.2008, ja myös Suomi on kirjoittanut sopimuksen. Asenne ja suhtautuminen vammaisia ihmisiä kohtaan on muuttunut merkittävästi sosiaaliturvan kohteesta yksilön subjektiivisuuden ja osallisuuden tunnistamiseen. Vammaisten ihmisten tasa-arvoiseen kohteluun pyritään myös positiivisen erityiskohtelun kautta. Vammaisten ihmisten oikeus ja

osallisuus vuorovaikutuksessa tunnistetaan entistä paremmin, ja tähän tulisi antaa mahdollisuus elämän eri vaiheissa. (Hautamäki ym. 2015, 51; Kivirauma 2008; Mahlamäki 2012, 41–43; Shakespare 2015; Yhdistyneet kansakunnat 2006.) Varhaiskasvatuksessa tämän sosiaalisen vuorovaikutuksen mahdollisuuden lapselle antaa varhaiskasvatuksen henkilöstö. On sen vuoksi erittäin tärkeää, että myös kehitysvammaisten lasten saamaa varhaiskasvatuksen laatua tarkastellaan tutkimusperustaisesti. Toivottavasti nämä erityisryhmät saavat ansaitsemansa huomion myös jatkossakin.

Lähteet

- Aarnos, E. (2018). Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. (s. 174–189). Jyväskylä: PS –kustannus.
- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. Tampereen yliopiston tutkimuksia 2115. Tampere: Yliopistopaino.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2017). Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 263–275). Jyväskylä: PS-Kustannus
- ASHA. American Speech-Language-Hearing Association. (2005). *Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to augmentative and alternative communication: position statement*. Luettu 23.4.2020 www.asha.org/policy
- Atkinson, P. & Hammersley, M. (2000). Ethnography and Participant Observation. Teoksessa NK. Denzin & YS. Lincoln (toim.), *Handbook of qualitative research* (s. 248–261). Thousand Oaks (Calif.): Sage.
- Bateman, A. (2015). *Conversation analysis and early childhood education: The co-production of knowledge and relationships*. London: Routledge.
- Beukelman, D. R. & Mirenda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs*. Baltimore MD: Paul H. Brookes.
- Berger, P. & Luckmann T. (1994). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: Tiedon-sosiologinen tutkielma*. Helsinki: Gaudeamus.
- Couch, C. J. (1986). Elementary forms of social activity. Teoksessa S. Saxton & M. Kato-vick (toim.), *Studies in the symbolic interaction research annual: the Iowa's school* (s. 113–139). London: JAI Press.
- Corsaro, W. A. (2014). *The sociology of childhood (4. edition)*. London: Sage publications.
- Dada, S. & Alant, E. (2009). The effect of aided language stimulation on vocabulary acquisition in children with little or no functional speech. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18(1), 50–64.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspective*. London: Falmer.

- ESIOPS. (2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 14.4.2020 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39 Luettu 14.4.2020 <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80737/okm39.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fogel, A. (1993) *Developing through relationships: Origins of communication, self, and culture*. New York, NY: Harvester/Wheatsheaf.
- Fukink, R. G. & Tavecchio, L. W. C. (2010). Effects of Video Interaction Guidance on Early Childhood Teachers. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(8), 1652–1659.
- Ganz, J. B. (2014). *Aided augmentative communication for individuals with autism spectrum disorders*. New York: Springer.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Oxford: Prentice-Hall.
- Gerlander, M. & Kostiaisen, E. (2005). Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteessa. *Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2005*, 68-85. Luettu 9.4.2020 https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/51240/2005_Gerlander_Kostiainen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Goodwin, C. & Duranti, A. (1992). Rethinking Context: An introduction. Teoksessa A. Duranti and C. Goodwin (toim.), *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon* (s. 1–42). Cambridge: Cambridge University Press.
- Garbacz, L. L., Zychinski, K. E., Feuer, R. M., Carter, J. S. & Budd, K. S. (2014). Effects of teacher-child interaction training (TCIT) on teacher ratings of behavior change. *Psychology in the Schools*, 51(8), 850–865.
- Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Moberg, S., Savolainen, H. & Vehmas, S. (2015). *Eriyispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Muuronen, K., Semi, R. & Siimes, U. (2016). *Lasten oikeudet ja aikuisen vastuut varhaiskasvatuksessa*. Juva: Bookwell Oy.
- Heritage, J., Peräkylä, A. & Vehviläinen, S. (1996). *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Holkeri-Rinkinen, L. (2009). Rakennetaan vuorovaikutusta ja vuorovaikutuskumppanuutta. Teoksessa K. Alila & S. Parrila (toim.), *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006-2010*. Oulu: Edita. 69–92.

- Hu, B. Y., Fan, X., Wu, Z., Locasale-Crouch, J., Yang, N. & Zhang, J. (2017). Teacher-child interactions and children's cognitive and social skills in Chinese preschool classrooms. *Children and Youth Services Review*, 79, 78–86.
- Huuhtanen, K. (2001). *Puhetta korvaavat ja tukevat kommunikaatiomenetelmät Suomessa vuosituhanen taitteessa*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E., Lappalainen, S. & Tolonen, T. (2007). *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Hyytiäinen, M. (2012). *Integroiden, segregoiden ja osallistaen, kolmen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan opiskelu yleisopetuksessa ja koulupolku esiopetuksesta toiselle asteelle*. Itä-Suomen yliopiston julkaisuja. Dissertations in Education, Humanities, and Theology, 26. Joensuu: Yliopistopaino.
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudamus.
- KARVI. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Luettu 20.4.2020 https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI_2418.pdf
- Kehitysvamma-alan verkkopalvelu, vernerinet (2020). *Mitä kehitysvammaisuus on?* Luettu 14.4.2020 <https://verneri.net/yleis/kehitysvammaisuus>
- Keltikangas-Järvinen, L. (2012). *Pienen lapsen sosiaalisuus*. Helsinki: WSOY.
- Kivirauma, J. (2008). *Muuttuvat marginaalit: Näkökulmia vammaistutkimukseen*. Helsinki: Kehitysvammaliitto. Luettu 12.5.2020 <https://www.kehitysvammaliitto.fi/wp-content/uploads/kehitysvammaliiton-tutkimuksia-1.pdf>
- Knill, M., Knill, C., Valve, M. & Valve, J. (2008). *KKK-harjoitusohjelmat: Kehontuntemus, kokontakti, kommunikaatio: ohjekirja*. Helsinki: Kehitysvammaliitto, oppimateriaalikeskus Opike.
- Koski, K. & Launonen, K. (2012). Assessing the communication skills of carers working with multiple learning disabilities: a case study. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 47, 685–695.
- Lahtinen, R. (2008). *Haptiisit ja hapteemit: Tapaustutkimus kuurosokean henkilön kokeutumiseen perustuvan kommunikaation kehityksestä*. Helsinki: University press.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. Annettu Naantalissa 24.6.2010 saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Launonen, K. (2007). *Vuorovaikutus - kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin*. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry, Opike.
- Launonen, K. (2009). Kehitysvammaisuuteen liittyviä kielen ja kommunikoinnin piirteitä. Teoksessa K. Launonen & A-M. Korpjaakko-Huuhka (toim.), *Kommunikoinnin häiriöt. syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita* (s. 143–166). Helsinki: University press.

- Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Trevino, E. & Rolla, A. (2015). Teacher-child interactions in Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child Development*, 86(3), 781–799.
- Light, J. (1997). "Let's go star fishing": Reflections on the contexts of language learning for children who use aided AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 13(3), 158–171.
- Lindholm, C., Stevanovic, M. & Peräkylä, A. (2016). Johdanto. Keskustelunanalyysi maailmalla ja meillä. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.), *Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* (s. 9–16). Tampere: Vastapaino.
- Lonka, E. & Linkola, H. (2009). Kuulovammaisen lapsen kuulon, kielen ja kommunikation kuntoutus. Teoksessa K. Launonen & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.), *Kommunikoinnin häiriöt. syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita* (s. 119–142). Helsinki: University Press.
- Mahlamäki, P. (2012). YK:n vammaisyleissopimuksesta ja kokemuksia sen neuvottelamisesta. Teoksessa H. Pölkki O. Tiina (toim.), *Näkökulmia vammaisuuteen* (s. 41–45). Helsinki: Vammaisfoorumi.
- Martikainen, K. (2016). Täydennystä vuorovaikutuksen työkalupakkiin. Teoksessa Erja Pietiläinen (toim.), *Tiedoista teoksi ja takaisin. Puheenvuoroja erityisen tuen käytänteistä*. Luettu 1.10.2019 https://www.opike.fi/files/products/product_435/Tiedoista_teoiksi_ja_takaisin_-_Puheenvuoroja_erityisen_tuen_kaytannoista.pdf#page=37
- Maynard, T. & Thomas, N. (2004). Introduction. Teoksessa T. Maynard & N. Thomas (toim.), *An introduction to early childhood studies* (s. 1–4). London: Sage publications.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp.
- Mönkkönen, K. (2018). *Vuorovaikutus asiakastyössä: Asiakkaan kohtaaminen sosiaali- ja terveysalalla*. Helsinki: Gaudeamus.
- OPH. Opetushallitus (2010). *Pidennetty oppivelvollisuus*. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 25.3.2020 <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/pidennetty-oppivelvollisuus>
- Papunet. *Tietoa viiden portaan analyysistä*. Luettu 14.4.2020 <https://papunet.net/tietoa/viiden-portaan-videoanalyysi>
- Pascal, C., Bertram T. Ramsden, F. Georgeson, J., Saunders, M. & Mould, C. (1995). *Evaluating and developing quality in early childhood settings: A professional development programme*. (Centre for early Childhood Research Worcester College of Higher Education ed.). United Kingdom: Henwick Grove Worcester.
- Perusopetuslaki 628/1998. Annettu 21.8.1998. Saatavilla sähköisesti osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 30.4.2020 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Purcell, M., Mcconkey, R. & Morris, I. (2000). Notes and discussion. Staff communication with people with intellectual disabilities: the impact of a work-based training programme. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35, 147–158.
- Perakylä, A. (2004). Validity in Research on Naturally Occurring Social Interaction. Teoksessa D. Silverman (toim.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice* (s. 365–382). London: Sage.
- Peters, S. & Davis, K. (2011). Fostering children's working theories: Pedagogic issues and dilemmas in New Zealand. *Early Years*, 31(1), 5–17.
- Pihlaja, P., & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika*, 11(3). 70–91.
- Rantala, T. (2011). Etnografisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 218–286). Helsinki: International Met-help.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University press.
- Rämä, I. (2015). *Yhdessä luotua. Tutkimus autismin kirjon vuorovaikutuksesta peruskoulukontekstissa*. Helsingin yliopiston tutkimuksia 377. Helsinki: Hansaprint Oy.
- Shakespeare, T. (2015). *Disability research today: International perspectives*. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
- Shotter, J. (1993). *Conversational realities -Constructing life through language*. London: Sage.
- Siegel, D. & Hartzell, M. (2004). *Parenting from the inside out. how a deeper self-understanding can help you raise children who thrive*. New York: Jeremy P. Tarcher, Penguin.
- Siegel, L. M. (2004). *The complete IEP guide: How to advocate for your special ed child*. Berkeley, CA: Nolo.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London: Sage.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Sage.
- Suhonen, E. (2009). *Erityistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään. Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta*. Helsingin yliopiston tutkimuksia 304. Helsinki: Yliopistopaino.

- Syrjäläinen, E. (1991). Etnografinen opetuksen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.), *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja* (s. 32-49). Oulu: Oulun yliopisto.
- Syrjämäki, M. (2019). *Leikkien, havainnoiden, kannatellen. Vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä*. Helsingin yliopiston kasvatustieteellisiä tutkimuksia 59. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia.
- Talvio, M. (2017). *Toimiva vuorovaikutus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- von Tetzchner, S. & Grove, N. (2003). The development of alternative language forms. Teoksessa S. von Tetzchner & N. Grove (toim.), *Augmentative and alternative communication developmental issues* (s. 1-27). London: Whurr.
- von Tetzchner, S. & Jensen, K. (1999). Interacting with people who have severe communication problems: ethical considerations. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46 (4), 453–362.
- Tolvanen, L. (2009). CP-vamman vaikutus puheeseen, kieleen ja kommunikaatioon. Teoksessa K. Launonen & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.), *Kommunikoinnin häiriöt. syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita* (s. 95–118). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral & Brain Sciences*, 28(5), 675–691.
- Tuomi, J. & Alasuutari, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Varhaiskasvatustutkimuslaki 2018/540. Annettu Helsingissä 13.7.2018. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>
- VASU (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 25.3.2020 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Vehmas, S. (2005). *Vammaisuus: Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- Verba, M. (1998). Tutoring interactions between young children: How symmetry can modify asymmetrical interactions. *International Journal of Behavioral Development*, 22(1), 195–216.
- Viitala, R. (2018). Inkluisio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 51–77). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilka, H. (2018). Havainnot ja havainnointimenetelmät tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. (s. 156–173). 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Vygotski, L.S. (1982). *Ajattelu ja kieli* (K. Helkama ja A. Koski-Jännes käänt.). Venäjänkielinen alkuteos vuodelta 1931. Espoo: Weilin + Göös.
- Yhdistyneet Kansakunnat (2006). *YK:n vammaisyleissopimus, Convention on the Rights of Persons with disabilities*. Luettu 11.5.2020 https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf
- Äikäs, A. (2012). *Toiselta asteelta eteenpäin. Narratiivinen tutkimus vaikeavammaisen nuoren aikuisen koulutuksesta ja työllistymisestä*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. Dissertations in Education, Humanities, and Theology; 28.

Liitteet

LIITE 1

TUTKIMUSEETTINEN POHDINTA

Silja Jukkala ja Roosa Segersvärd

Luvat

xxxxxxx kaupungilta haetaan tutkimusluvut kahteen pro gradu -tutkimukseen.

Tutkimuksien käynnistyessä tutkimuskohteissa on vierailtu ja kerrottu, mitä tutkimukset käsittelevät ja mikä on tutkimusten tarkoitus. Tässä tilanteessa on varmistettu tutkittavien päiväkotiryhmien henkilökunnan suostumus tutkimuksiin. Kaikki ryhmät ovat antaneet suostumuksensa tutkimuksiin.

Tutkimuksista on tiedotettu tutkittaviin ryhmiin ja ryhmän lasten huoltajille. Tutkittavien ryhmien lasten huoltajilta pyydetään kirjallisesti tutkimuslupa, jossa määritellään tarkemmin, saako lapsi olla osana tuottamassa aineistoa ja saako lapsi näkyä videoinnissa.

Tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto kerätään eettisiä periaatteita noudattaen. Tutkimuksissa noudatetaan henkilötietojen käsittelyyn ja tietosuojaan liittyvää lainsäädäntöä. Tutkimusaineisto säilytetään salasanojen takana, sitä käytetään vain näihin tutkimuksiin ja se hävitetään tutkimuksien valmistuttua.

Tutkimus

Tutkimukset noudattavat hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimuksissa noudatetaan tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja (rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä). Tutkimukset noudattavat varhaiskasvatuksen eettisiä periaatteita. Tutkimuksiin sovelletaan tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Tutkimukset toteutetaan jokaisen yksityisyyttä kunnioittaen. Tutkimuksissa ei tule näkyviin lapsen tai aikuisen henkilöllisyys. Tutkimukset suunnitellaan huolella ja niistä raportoidaan asianmukaisesti.

Lähteet

Hyvä tieteellinen käytäntö: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

LIITE 2

TIETOSUOJASELOSTE TUTKIMUSLUPAHAKEMUKSEN LIITTEEKSI

Tutkimusaineiston kerääjät ja haltijat, yhteystiedot:

Roosa Segersvärd, sähköposti, puhelinnumero: xxxxxxxxxx, osoite: xxxxxxxxxxxxxxxx

Silja Jukkala, sähköposti, puhelinnumero: xxxxxxxxxx, osoite: xxxxxxxxxxxxxx

Tutkimuksen ohjaajat: Eira Suhonen ja Elina Kontu

Lupamenettely:

Tutkittavien lasten vanhemmilta on pyydetty kirjallisesti tutkimuslupa. Tutkittavien perheillä on mahdollisuus vetäytyä pois tutkimuksesta kesken tutkimuksen niin halutessaan. Tutkimuslupamalli on liitteenä.

Tämän lisäksi pyydetään tutkimuslupa ja videointilupa tutkittavien ryhmien henkilökunnalta. Myös heillä on mahdollisuus kieltäytyä videoinneista ja haastatteluista.

Lasten taustatietojen selvittämiseksi on pyydetty erikseen lupa tutustua päiväkodissa oleviin asiakirjoihin lasten huoltajilta sekä tutkimusryhmien henkilökunnalta.

Tutkimusrekisteri:

Tutkimuksen henkilöistä ei muodosteta tutkimusrekisteriä. Tunnistetiedot hävitetään pro gradu tutkimusten valmistuttua (arvioitu aika toukokuu 2020), mutta videotallenteet ja valokuvat säilytetään salasanojen takana mahdollisia jatkotutkimuksia varten 31.12.2025 asti. Aineistoja saavat käsitellä vain tutkijat Roosa Segersvärd ja Silja Jukkala sekä heidän ohjaajansa Elina Kontu ja Eira Suhonen.

Tutkimusaineiston säilyttäminen:

Tutkimuksen aikana tutkittavien tunnistetietoja säilytetään tutkijoiden sille luomalla verkkoalustalla, johon on pääsy vain tutkijoiden omalla salasanalla. Tutkimusaineiston säilytys on salasanan takana erityispedagogiikan tutkimusryhmän työryhmäasemalla.

Videoaineistoa ja muuta tutkimusaineistoa säilytetään 31.12.2025 asti, koska pro gradu-jen pohjalta kirjoitetaan kaksi artikkelia, jotka julkaistaan kansainvälisessä ja kansallisessa tieteellisessä julkaisussa.

Tutkimukseen osallistuvien lasten huoltajilla on myös oikeus päästä halutessaan katsomaan heidän lapsistaan kerättyä tutkimusaineistoa.

LIITE 3

SUOSTUMUSLOMAKE HENKILÖKUNNALLE

Toteutamme pro gradu tutkimuksemme ryhmässäsi. Tarkoituksenamme on tutkia, millaista xxxxxx ryhmän pedagogiikka eli opetus ja toiminta on vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin sekä oppimisympäristön näkökulmasta.

Kuinka toteutamme tutkimuksemme:

Havainnointi: Havainnoimme ryhmässä 2-4 kertaa syksyn aikana. Sovimme ajat teille parhaiten sopiviin ajankohtiin. Oppimisympäristön havainnoinnissa käytetään erillistä havainnointilomaketta. Vuorovaikutuksen havainnointi tapahtuu videoinnin avulla. Videot ovat vain meidän sekä tutkimustemme ohjaajien nähtävillä tutkimuksen kaikissa vaiheissa sekä niitä ja muuta tutkimusaineistoa säilytetään salasanojen takana.

Haastattelu: Havainnointien jälkeen toteutamme haastattelun ryhmänne erityisopettajalle. Sovimme haastattelulle oman ajankohdan. Haastattelu toteutetaan teemahaastatteluna ja se nauhoitetaan sekä litteroidaan. Haastattelun tarkoituksena on saada opettajan pedagoginen näkemys oppimisympäristöstä sekä vuorovaikutuksesta esille analyysia varten.

Tutkimuseettinen pohdinta: Tutkimuksissa noudatetaan henkilötietojen käsittelyyn ja tietosuojaan liittyvää lainsäädäntöä. Tutkimukset noudattavat hyvää tieteellistä käytäntöä ja tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja (rehellisyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä). Tutkimukset noudattavat varhaiskasvatuksen eettisiä periaatteita. Tutkimuksiin sovelletaan tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Tutkimukset toteutetaan jokaisen yksityisyyttä kunnioittaen. Tutkimuksissa ei tule näkyviin lapsen tai aikuisen henkilöllisyys. Tutkimukset suunnitellaan huolella ja niistä raportoidaan asianmukaisesti.

Kiitos paljon yhteistyöstä!

Silja Jukkala ja Roosa Segersvärd Helsingin yliopisto

TUTKIMUSLUPA (merkitse rastilla)

Osallistun edellä kuvatun tutkimustyön aineiston tuottamiseen _____

En osallistu tutkimustyön aineiston tuottamiseen _____

Annan suostumukseni videointiin _____ En anna suostumustani videointiin _____

Annan suostumukseni haastatteluun _____ En anna suostumustani haastatteluun _____

paikka ja aika

allekirjoitus ja nimenselvennys

LIITE 4

SUOSTUMUSLOMAKE HUOLTAJILLE

Hei!

Olemme Helsingin yliopiston kasvatustieteen varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijoita ja aiomme toteuttaa pro gradu tutkimuksemme lapsesi ryhmässä syksyllä 2019. Tarkoituksenamme on tutkia, millaista xxxxxxxxxxxx ryhmän esiopetuksen pedagogiikka eli opetus ja toiminta on kielen kehityksen, vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin näkökulmasta.

Kuinka toteutamme tutkimuksemme:

Tulemme syksyn aikana havainnoimaan lapsesi ryhmässä 2-4 kertaa. Havainnointi ei kohdistu yksittäiseen lapseen vaan kokonaisuuteen. Havainnoimme pääasiassa esiopettajan ja muun henkilökunnan toimintaa sekä vuorovaikutusta suhteessa lapsen henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan (HOJKS) ja esiopetussuunnitelmaan. Havainnoimme myös ryhmän oppimisympäristöä. Havainnot kirjataan ja aineistoa käsitellään niin, ettei lapsesi henkilöllisyys tule näkyväksi. Kuvaamme joitakin vuorovaikutustilanteita. Videot eivät tule näkyviin missään tutkimuksen vaiheessa ulkopuolisille, vaan ne ovat ainoastaan meille havainnoinnin tueksi analyysivaiheeseen ja niitä säilytetään salasanojen takana. Kun olemme suorittaneet analyysin, tuhoamme kaiken hankkimamme aineiston.

Meille tämä on arvokas mahdollisuus hankkia tärkeää tietoa, jolla voidaan kehittää laadukasta varhaiskasvatusta ja esiopetusta erityisen tuen näkökulmasta xxxxxx -ryhmissä.

Tällä tutkimuslupa -lomakkeella pyydämme teiltä suostumusta esiopetuksen havainnointiin ja videointiin. Palautathan lomakkeen ryhmän työntekijälle.

Kiitos paljon!

Yhteistyöterveisin, Silja Jukkala ja Roosa Segersvärd

Helsingin Yliopisto

TUTKIMUSLUPA

LAPSEN NIMI _____

MERKITSE RASTILLA:

Annan suostumukseni sille, että lapseni osallistuu edellä kuvatun tutkimustyön aineiston tuottamiseen _____

En anna suostumustani sille, että lapseni saa osallistua tutkimustyön aineiston tuottamiseen _____

Lapseni saa näkyä videoissa _____

Lapseni ei saa näkyä videoissa _____

paikka ja aika

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

LIITE 5

**OPETTAJAN KANNUSTAVAN OHJAAMISEN ARVIOINTI ERITYISTÄ TUKEA TARVITSE-
VAN LAPSEN KANSSA TYÖSKENNELLESSÄ**

(ADULT SUPPORTIVE INTERVENTION SCALE,
PASCALL YM 1995)

suom. Eira Suhonen

KANNUSTAVA PUUTTUMINEN	täysin kannus- tava 5	pääosin kannus- tava 4	kumpi- kaan ei domi- noi 3	pääosin ei kannus- tava 2	ei lain- kaan kannus- tava 1	EI-KANNUSTAVA PUUTTUMINEN
Herkkyyys OPETTAJA: - turvaa lapsen onnistumisen - kehuu oikeasta pyrkimyksestä tavoitteeseen - ottaa lapsen mukaan keskusteluun/vuorovaikutukseen - "juhlii" onnistumista yhdessä lapsen ja ryhmän kanssa						Herkkyyys OPETTAJA: - sallii lapsen epäonnistumisen - kehuu satunnaisesti - puhuu lapsen kuullen kuin hän ei olisi paikalla - hallitsee/pitää omanaan toimintaa lapsen ja aikuisen välillä
Kannustus TOIMINTA: - toiminta on kiinnostavaa ja hauskaa - se on riittävän lyhyt ja sitä toistetaan riittävän usein - selkeät ja havainnollistetut ohjeet - visuaalinen, auditiivinen ja taktiilinen hahmotaminen mahd. - toiminnalla on yhteys muuhun toimintaan päivän aikana - pieni askelin etenevä - toimintaa tarkistetaan säännöllisesti						Kannustus TOIMINTA: - toiminta esitetään hankalana - se kestää liian kauan - ohjeet ovat epäselviä - tieto ja ohjeet annetaan vain yhdellä tavalla - uudet toiminnot ovat hyvin erilaisia ja vaikeita - ei kerrata jo kerran opittua - toimintaa ylläpidetään "kuntoutuksen ajan"
Autonomia OPETTAJA: - esittää toiminnan yhteisenä						Autonomia OPETTAJA: - esittelee toiminnan lapsen ongelmana

pyrkimyksenä jo- honkin - sallii lapsen saatta loppuun aikuisen aloitta- man toiminnan - antaa lapselle mahdollisuuden tutustua aluksi toi- mintaan						- esittelee koko toiminnan samanaikaisesti yh- dellä kertaa - haluaa pitäytyä omassa metodissaan alusta alkaen
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------